الجامعة الأردنية

نموذج التفويض

أنا **ليث علي عبد اللطيف جمعة**، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع: ليث علي عبد اللطيف جمعة

التاريخ: ٢ /٨/ ٢٠١٢م

أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً على التفكير الناقد و حل المشكلات لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة عمان

إعداد
ليث علي جمعة

المشرف
الدكتور أحمد يحيى الزق

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية



آب، ٢٠١٢

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً على التفكيـر الناقـد و حـل المشكلات لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينـة عمـان) وأجيـزت بتـاريخ ٢٠١٢/٨/٢

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور أحمد يحيى الزق، مشرفاً أستاذ مشارك – التعلم والتعليم	....
الدكتور حيدر ظاظا، عضواً أستاذ مشارك – القياس والتقويم	....
الدكتور احمد فلاح العلوان، عضواً أستاذ مشارك – التعلم والتعليم	....
الدكتورة رفعة رافع الزعبي، عضواً أستاذ مساعد – التعلم والتعليم	....

قال الله تعالى:

{عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ}

العلق:٥

الإهداء

الى روح والدي الذي ما زال يوصينا بالعلم وهو على فراش الموت...

الى والدتي التي جعلت شغلها وشغلنا العلم والتعلم...

إلى كل شاب عربي يطمح أن تصبح لغته (العربية) لغة البحث و العلم...

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الانبياء والمرسلين، ربي لك الحمد كله على أن أعنتني لإتمام هذه الرسالة.

يسعدني وعند انتهائي من هذه الرسالة تقديم الشكر للدكتور أحمد يحيى الزق، الذي غمرني لطفاً بقبوله الإشراف على هذه الرسالة، والذي تابع عملي فيها عالماً وقدم النصح والإرشاد استاذاً، وأسدى الرعاية والاهتمام مربياً، له خالص امتناني وهو الذي بدأت رحلتي في الماجستير معه تلميذاً وانتهت معه باحثاً.

والشكر للأساتذة الأفاضل، الذي قبلوا مناقشة هذه الرسالة، حيث كان لي الشرف ان يناقشني مثلهم في العلم والأدب. وهم الدكتور حيدر ظاظا والدكتورة رفعة الزعبي والدكتور أحمد العلوان.

ولا يسعني إلا أن أقدم شكري لإخواني وأخواتي، الذين وقفوا الى جانبي طلية فترة دراستي ولم يتوانوا عن مساعدتي طوال رحلتي في الماجستير، وأخص بالذكر أخي الأكبر الدكتور عماد الذي لم يتوقف عن مساندتي ودعمي يوماً، و أخي هيثم الذي كان خير عون.

و الشكر موصول لمحمد ياسر من عشت معه الحرية صديقاً و أستاذاً.

و أشكر الأصدقاء الذين لم يتأخروا عن تقديم المساعدة لي في هذه الرسالة، و شكري العميق لمن قرأ برنامجي التدريبي وأشار علي برأيه، والشكر لإدارة ومعلمات مدرسة الملكة نور الحسين لكل ما قدموه من مساعدة، و أخيراً أشكر كل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الاشكال

قائمة الملاحق

أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً على التفكير الناقد و حل المشكلات لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة عمان

إعداد

ليث علي جمعة

المشرف

الدكتور أحمد يحيى الزق

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً على تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات لدى عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدينة عمان، وكان منهج البحث في هذه الدارسة شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) طالبة من طالبات الصف التاسع في مدرسة الملكة نور الحسين في مديرية التربية و التعليم لمنطقة عمان الأولى، وتم اختيار شعبتين عشوائياً: مجموعة تجريبية تكونت من (٢٧) طالبة تعرضت للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٠) طالبة لم تتعرض للبرنامج التدريبي، و قد تم استخدام مقياسين في هذه الدراسة: مقياس واطسون و جلسر للتفكير الناقد بأبعاده الخمسة (الافتراضات، و التفسير، و المناقشات، و الاستنباط، و الاستنتاج) و الذي عدلته للبيئة الأردنية البرصان (٢٠٠١)، بالإضافة إلى مقياس العقرباوي (٢٠٠٦) لحل المشكلات بأبعاده الخمسة (التوجه، والتعريف، والبدائل، واتخاذ القرار، والتقييم).

و للتحقق من وجود أثر للبرنامج التدريبي على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لاختبار التفكير الناقد، وعلى الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على اختبار حل المشكلات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المشترك و تحليل التباين المشترك المتعدد.

و قد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثر ذو دلالة احصائية للبرنامج التدريبي على كل من الدرجة الكلية للتفكير الناقد والدرجات الفرعية لأبعاد التفسير والاستنتاج والاستنباط، ولم تظهر فروق على بعدي الافتراضات والمناقشات. كما أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة احصائية

للبرنامج التدريبي على الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات ولم تظهر فروق علـــى الـــدرجات الفرعية للاختبار.

و خلصت الدراسة إلى ضرورة تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، مع مراعاة إعداد برامج تدريبية على التعلم المنظم ذاتياً تحتوي استراتيجيات يتم التدريب عليها في مواد دراسية بعينها، مثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الرياضيات أو في اللغة. وإلى ضرورة إعداد برنامج تدريبي على التعلم المنظم ذاتياً باستخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

الفصل الأول

أهمية الدراسة ومشكلتها

الفصل الأول

أهمية الدراسة ومشكلتها

المقدمة:

إن المعرفة الإنسانية معرفة تراكمية تشاركية، وفي مسيرة هذه المعرفة تضاعفت العلوم البشرية عدة مرات إلى أن وصلت إلى تضاعف غير مسبوق في عصرنا، وتشير الاحصائيات إلى أن المعرفة الإنسانية تتضاعف في زماننا مرة كل خمس سنوات ومن الجدير بالذكر أنها تضاعفت مرة واحدة منذ بداية التاريخ إلى عام ١٧٥٠م (المسيري، ٢٠٠٩). و تقتضي مهمتنا كتربويين لمواجهة هذا الطوفان المعلوماتي إيجاد المتعلم القادر على التعامل معه من حيث البحث عن المعلومة في أحيان، وإنتاجها في أحيان أخرى، بالإضافة إلى اكسابه آليات استخدامها بشكل يحقق له أهدافه المرغوبة.

الأمر الذي انتج نزعة قوية ومتزايدة في هذا العصر نحو الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للطالب، فلم يعد هدف العملية التربوية يقتصر على إكساب الطلبة المعارف والحقائق بل تجاوز ذلك إلى تنمية قدراتهم على التفكير والتحليل بالإضافة إلى إكسابهم مختلف العمليات العقلية العليا ليكون في مقدورهم التعامل مع المعلومات والمعارف والمشكلات المستجدة (سرحان، ٢٠٠٠).

وبسبب ما يتنامى في المجتمع من معرفة وأدوات لإنتاجها صار للتعلم حاجات جديدة تتمثل بــ: بفهم المعرفة الجديدة واستيعابها، والتعرف على مصادرها وتيسير الحصول عليها، والقدرة على معالجتها وإتقان مهارات استخدامها وتوظيفها واستثمارها، وبالنهاية القدرة على تبادلها وتشاركها (الغانم، ٢٠٠٦).

ومن هنا كان لِزاماً أن يعتنى بالعملية التعليمية، وجاءت العديد من نظريات التعليم مقدمة التفسيرات والتطبيقات والنماذج للخروج بالطالب القادر على مواجهة تحديات هذا العصر، ومن بين النماذج المهمة التي أفرزتها النظريات في هذا الميدان نموذج التعلم المنظم ذاتياً. ويشكل هذا النوع من التعلم منحاً جديداً يركز اهتمامه على كيفية تمكين المتعلم للقيام بالممارسات التعلمية في الموقف التعليمي (غانم، ٢٠٠٧). وأصبح يعد الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتياً وتطويره وتدريب

الطلبة على استراتيجياته من المواضيع ذات الإهتمام العالي في العملية التربوية (فريجات، ٢٠٠٦). حيث لا يخفى حجم المساعدة التي يقدمها لمواجهة التحدي الكبير أمام المتعلم والمعلم في عصر الانفجار المعرفي. فالتعلم الذاتي عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاص بهم (حافظ وعطية، ٢٠٠٦).

ويربط تقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بين إدارة المعرفة والتحديات التي تخلقها سرعة التغير فيقرر: أننا نتحرك إلى اقتصاد التعلم، ولهذا يوجه خبراء التعليم في مجتمع المعرفة دعوة مفتوحة للمجتمع وللمؤسسات للمشاركة الفعالة في التعلم الذاتي كمشاركة مسؤولة لتلبية المتطلبات والتحديات. ويؤكد تقرير الأمم المتحدة عن التعليم في القرن العشرين على أن هذا القرن الجديد ومجتمعه القائم على المعرفة، يفرض على العملية التعليمية مطالب جديدة تتطلب بدورها إتقاناً لمهارات تمكن المتعلم من تلبية مطالب هذا العصر بإيجابية وفاعلية، وهي مطالب تتعاظم معها وظيفياً بالضرورة مهارات التعلم الذاتي، فالفرد ينبغي أن يكون مجهزاً بالمهارات التي تمكنه من أن يمسك بزمام فرص التعلم خلال الحياة، سواء من حيث توسيع معرفته ومهاراته واتجاهاته، أو من حيث المواءمة مع عالم متغير ومعقد (الغانم، ٢٠٠٦).

أهمية الدراسة:

يؤكد دجناث Dignath وزملاؤه (٢٠٠٨)، بعد مراجعتهم لنتائج (٤٨) برنامج تدريبي لتنمية التعلم المنظم ذاتياً في (٣٠) دراسة وبحث، على أهمية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Dignath, Buettner, & Langfeld, 2008).

والتعلم المنظم ذاتياً من المواضيع التي اثارت اهتمام الباحثين، وهو يشكل مظلة للعديد من العمليات مثل: العمليات المعرفية وماوراء المعرفة والتقييم الذاتي والتحفيز، وهي من المواضيع التي تؤثر في التعلم بعدة طرق (Boekaerts 1999; Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 1989). ويعد التعلم المنظم متنبئ جيد للأداء الأكاديمي (Minnaert & Janssen, 1999).

ويقوم الطلبة ببعض أشكال التنظيم الذاتي مثل: التخطيط والمراقبة، وتقييم سلوكياتهم (Winne, 1995). مما يجعل التعلم المنظم جزء من حياة الطلبة اليومية، لكن الكثير منهم يمارس استراتيجيته دون وعي أو معرفة كافيين وبشكل عفوي غير مخطط له، بالإضافة إلى

عدم تعميم هذه الاستراتيجيات على المواقف التعليمية المختلفة، ومن هنا كان التدريب على هذه الاستراتيجيات مهم للطلبة، وتبيين الدراسات التي تناولت التدريب على التعلم المنظم ذاتياً أن هناك أثر إيجابي على تعلم الطلبة الذين تعرضوا للبرامج التدريبية (Dignath, C. et al., 2008).

ويؤكد زمرمان Zimmerman (2004) على أنه من المتوقع أن يقوم الطلبة في العصر الحالي بالدراسة بشكل أكثر استقلالية، وبشكل يكونون فيه أكثر قدرة على إدارة تعلمهم، ويضيف وبالرغم من ذلك ولسوء الحظ فإن كثيراً من طلبة المدارس يفتقرون إلى المعرفة بالمهارات الفعالة في التعلم بل وأيضا لا يعرفون كيف يختارون ويقيمون ويعدلون الاستراتيجيات المؤثرة فيه، ويقترح من أجل أن يصل الطلبة إلى مستوى التوقع أن يمتلكوا المهارات الدراسية واستراتيجيات التنظيم الذاتي. وهو ما يتم عن طريق التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم.

ويشير رشوان (٢٠٠٦) في بحثه عن التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز، إلى ندرة الأبحاث العربية التي تناولت التدريب على التعلم المنظم ذاتياً، ويحث على ضرورة بناء برامج تدريبية على التعلم المنظم ذاتياً. ويؤكد ذلك ما خلص إليه الباحث فريجات (٢٠٠٦).

ونظراً لضرورة تزويد هذا الطالب بمهارات التفكير المختلفة وليس تزويده بالمعلومات فقط، وحيث يعد التفكير الناقد وحل المشكلات من أنواع التفكير عالية الرتبة والتي تعد مهمة في حياة الطالب العلمية والعملية، فلا بد للطالب من تعريف وتوضيح القضايا، والاستنتاجات والأسباب والافتراضات، والحكم على المعلومات وتحديد مصداقية المصادر والملاحظات، وتحديد الترابط، والتعرف على التوافق، وتكوين الاستنتاجات المعقولة، والتنبؤ بالنتائج المحتملة، وهو ما يشكل بمجمله القدرة على التفكير الناقد. وكان لا بد من تمكين الطالب من امتلاك مهارات حل المشكلات، و حيث تعد هذه المهارة مهمة للتعامل مع المواقف المستجدة التي تزخر بها حياة المتعلم، ويرى جونسون ورايزنج Johnson & Rising (1972) (المشار إليهما في سعادة، ٢٠٠٨) أن أهمية طريقة حل المشكلات تتمثل في عدة أمور منها: أنها سلسلة العمليات التي نتعلم من خلالها أفكاراً ومفاهيم جديدة، وتعد وسيلة مفيدة نتعلم عن طريقها كيف نحول ونطور المفاهيم والتعميمات والمهارات لاستخدامها في المواقف المشكلة أو الجديدة، وهي

وسيلة لإثارة الفضول والمتعة العقلية، لذلك تتولد الرغبة في الحل تلقائياً وبخاصة في المشكلات التي تجذب الانتباه أو ذات التحدي العقلي، وكذلك تعتبر وسيلة لاكتشاف المعارف الجديدة.

وتعد هذه الدراسة محاولة للبحث في التدريب على التعلم المنظم ذاتياً ومعرفة أثره على كل من مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات، وذلك بنظر الباحث يساعد على الكشف عن إمكانات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومدى تأثيرها على مهارات التفكير، سعياً لإيجاد المتعلم المنظم والمفكر، القادر على التعلم الذاتي مدى الحياة. والقادر على التخطيط و التحليل والتقييم، والقادر على التعامل مع المواقف المستجدة والمشكلة.

وفي حدود علم الباحث فإنه لا يوجد دراسة سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة مما يضاف إلى أهمية الدراسة لبحثها الأثر المترتب للتدريب على التعلم المنظم ذاتياً في التفكير الناقد وحل المشكلات.

كما تعد هذه الدراسة ذات اهمية في الجانبين النظري و العملي، فمن الناحية النظرية:

- تقدم مسح لأهم وآخر البحوث المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتياً مما يشكل قاعدة معرفية يمكن الاستفادة منها في الأبحاث المستقبلية المتعلقة بالموضوع.
- تكشف عن أثر التدريب على التعلم المنظم ذاتياً في التفكير الناقد وحل المشكلات، مما يوضح العلاقة بين هذه المتغيرات.

ومن الناحية العملية تقدم لنا الدراسة الحالية:

- برنامج تدريبي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مما يزود المعلمين والباحثين والمختصين والمؤسسات المهتمة بأداة للمساعدة على تطوير الطلبة.

مشكلة الدراسة و فرضياتها:

تنبثق مشكلة الدراسة الحالية مما يميز عصرنا الحالي من تفجر معرفي غير مسبوق وتدفق هائل للمعلومات –وهو الأمر الذي يرتب الكثير من التحديات و المشكلات اليومية إن لم تكن اللحظية على الطالب في حياته العلمية الأكاديمية– فلا بد من أن يمتلك المتعلم المهارات التي تؤهله للبحث والاستقصاء عن المعرفة وتحويل قدراته العقلية الى مهارات أكاديمية،

وتشكيل أساليب للانخراط في المهمات والتخطيط والمراقبة والتقييم لعملياته وسلوكياته التعلمية من أجل تحقيق الأهداف، وتحفيز نفسه ليستطيع القيام بكل ما سبق، بالتالي الاستغلال الأمثل لإمكانات الفرد المعرفية والسلوكية والدافعية، أي أن يمتلك مهارات التعلم المنظم ذاتياً. بالإضافة إلى ضرورة امتلاكه لمهارات تحليل وتقييم الآراء والقضايا والمواقف وهو ما يعني اكسابه مهارات التفكير الناقد، بالإضافة الى اكسابه القدرة على التعامل مع المواقف المستجدة والناشئة والمشكلة في حياته وهو ما يتمثل في مهارات حل المشكلات.

وهو الأمر الذي لا توفره الاتجاهات والنماذج والطرق المتّبعة حالياً في عملية التعليم والتعلم في مدارسنا في الأردن كما يذكر كل من الشمايلة (٢٠٠٦) وغانم (٢٠٠٧)، ويؤكد ذلك ملاحظات الباحث من خلال عمله كمعلم، ومن ثم كمدرب للمعلمين بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم حيث لاحظ أن العملية التعليمية لا تسمح للطالب باستخدام امكانياته المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية على أكمل وجه، ولا تساعده على اكتساب مهارات التفكير الناقد و مهارات حل المشكلات التي تؤهله لمواجهة التحديات التعليمية وغير التعليمية التي يتسم بها عصرنا الحالي، ومن هنا كانت الحاجة لإكساب المتعلمين هذه المهارات.

وهو ما تسعى هذه الدراسة لتقديمه، حيث تهدف الدراسة الحالية للكشف عن أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً على التفكير الناقد وحل المشكلات لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة عمان.

وبالتحديد تهدف هذه الدراسة للتحقق من الفرضيات الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية في الأداء على اختبار التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.
- لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الدرجات الفرعية في الأداء على اختبار التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.
- لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية في الأداء على اختبار حل المشكلات لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.

- لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في الدرجات الفرعية في الأداء على اختبار حل المشكلات لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- اقتصرت عينة الدراسة على طالبات الصف التاسع في مدرسة واحدة من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى، للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١١–٢٠١٢م.
- تتحدد النتائج بخصائص أدوات الدراسة التي استخدمها الباحث من حيث إجراءات التطوير والبناء والدلالات السيكومترية.
- تتحدد النتائج بعناصر البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث لغايات هذه الدراسة الذي بني على الأساس النظري لمفهوم التعلم المنظم ذاتياً وطرق التدريب عليه.

التعريفات الإجرائية:

سيتم تناول عدد من المتغيرات في هذه الدراسة، وفي ما يلي تعريف إجرائي لها:

- **البرنامج التدريبي:** هو عدد من المواقف التدريبية على استخدام وتطوير وتبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مستقلة عن المنهاج الدراسي، ويتكون من (٢٠) جلسة تدريبية مدة كل منها (٤٥) دقيقة، على شكل مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تم استخلاصها بما يتناسب مع أهداف الدراسة، والفئة المستهدفة فيها، مع المحافظة على الأصول النظرية للتعلم المنظم ذاتياً والمنهجيات المتبعة في التدريب عليه.
- **التفكير الناقد:** مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس واطسون وجلسر، في صورته الأردنية والذي يتكون من خمسة أبعاد بواقع (٧٥) فقرة، ويتكون كل بعد من (١٥) فقرة. ويتراوح المدى النظري لكل بعد بين (٠–١٥) درجة، أما البعد النظري للمقياس ككل فيتراوح بين (٠–٧٥) درجة. والأبعاد المتضمنة في المقياس هي:
  - معرفة الافتراضات.
  - التفسير.
  - تقويم المناقشات.

- الاستنباط.
- الاستنتاج.

- **حل المشكلات:** مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس العقرباوي (٢٠٠٦) لحل المشكلات، وهو مكون من (٤٢) فقرة منها (٢٢) إيجابية و(٢٠) فقرة سلبية، ويغطي المقياس خمسة مجالات هي:

  - التوجه العام: (١١) فقرة.
  - تعريف المشكلة: (٧) فقرات.
  - توليد البدائل: (٨) فقرات.
  - اتخاذ القرار: (٨) فقرات.
  - التقييم: (٨) فقرات.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

في هذا الفصل سيتم تناول الإطار النظري للتعلم المنظم ذاتياً والتفكير الناقد وحل المشكلات، بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

التعلم المنظم ذاتياً:

ساهم في نشأة التعلم المنظم ذاتياً وتحديد ابعاده العديد من النظريات والنماذج في مجال علم النفس وخاصة تلك النظريات والنماذج الخاصة بالتعلم كآراء فيجوتسكي والنظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم ونماذج التعلم المعرفي، حيث أكدت هذه النظريات على بعض المبادئ التعلم والتي يمكن اعتبارها بمثابة مفاهيم عامة للتعلم المنظم ذاتياً في هذه النظريات، والتي كان لها الأثر الكبير في تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً وتحديد عملياته الفرعية، ويرجع الكثير من الفضل في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي والاهتمام بها إلى أعمال باندورا من خلال نظرية التعلم المعرفية الاجتماعية والتي قام بنشرها في كتابه Social foundation of thought and action: Asocial Cognitive Theory عام (١٩٨٦)، وتقوم النظرية على عدد من الافتراضات تتعلق بكل من التعلم النشط والتعلم بالملاحظة ومبدأ الحتمية التبادلية والعمليات الفرعية المكونة للتعلم المنظم ذاتياً (Bandura, 1986).

ويذكر باندورا Bandura (1989) في نظريته أن هناك خمس قدرات اساسية تؤثر في سلوك البشر تتمثل بالقابلية للترميز والعمليات التبادلية والقدرة على التجهيز والقدرة على التأمل والقدرة على التنظيم الذاتي.

وتتم عملية التعلم بحسب نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي من خلال أربع عمليات مترابطة هي: (١) الانتباه (٢) الاحتفاظ (٣) القيام بالسلوك (٤) الدافعية (Bandura, 1986).

ويعتقد باندورا Bandura (1986)، ان التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاثة عمليات هي:

أولاً: الملاحظة الذاتية: حيث يلاحظ الفرد سلوكه ويصدر الاحكام على هذا السلوك، فبعض السلوكيات وخاصة التي تم التعزيز عليها يزداد احتمال تكرارها في المستقبل، و السلوك الذي يترتب عليه العقاب تقل فرص تكراره في المستقبل.

ثانياً: الحكم الذاتي: هو الحكم على السلوك هل هو مقبول ام غير مقبول من الآخرين، وتأتي قدرة الفرد على اصدار الاحكام من البيئة والثقافة الاجتماعية واساليب التنشئة الاجتماعية، وهو الامر الذي يتم عن طريق الملاحظة و المقارنة الاجتماعية التي يجريها الفرد.

ثالثاً: رد الفعل الذاتي: حيث يصبح عند الفرد القدرة على اختيار استجابات يلحقها التعزيز و يتجنب الاستجابات التي يترتب عليها العقاب.

ويشير التعلم المنظم ذاتياً إلى العملية التي يخطط فيها الفرد، وينظم، ويتعلم، ويراقب، ويقيم ذاته في المراحل المتعددة لعملية التعلم، وإلى الدرجة التي يكون فيها التعلم فعالاً من خلال التركيز على العمليات المعرفية الأدائية، ومن خلال النشاطات ماوراء المعرفية والدافعية والسلوكية (فريجات، ٢٠٠٦).

ويعتقد زمرمان Zimmerman (2004) أن التعلم المنظم ذاتياً ليس قدرة عقلية، بل هو عملية يقوم المتعلمون من خلالها بتحويل القدرات العقلية إلى مهارات أكاديمية، ويعرفه في موضع آخر على أنه نشاطات ما وراء معرفية، ودافعية، وسلوكية تسهم في عملية التعلم، حيث يكون المتعلم قادرا على وضع أهداف لتعلمه، واستراتيجيات لأدائه، ويراقب هذه العملية، ويكيف استراتيجياته من أجل تحقيق أفضل النتائج (Zimmerman, 1989).

ومن وجهة نظر بينترتش وديجروت Pintrich & DeGroot (1990) فإن التعلم المنظم ذاتياً أداء يتكون من مكونات هامة هي: استراتيجيات ماوراء معرفية والتي تتضمن التخطيط والمراقبة، واستراتيجيات معرفية يستخدمها المتعلمون في التعلم والفهم والتذكر، واستراتيجيات إدارة المصادر مثل إدارة الوقت والبيئة.

ويعرفه بتلرووين Butler & Winne (1995) بأنه أسلوب للانخراط في المهمات، حيث يمارس المتعلمون مهارات مناسبة وفعالة من حيث وضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات، ومراقبة النتائج المترتبة على أداء المهمات.

وقد عرفه شن Shin (1997) بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفاعلة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات منظمة ودافع مستمر لتحقيق أهدافهم.

ويرى غانم (٢٠٠٧) أن التعلم المنظم ذاتياً هو الاستغلال الأمثل لإمكانات الفرد المعرفية والسلوكية والدافعية، من أجل ضبط البيئة التعلمية الخاصة به وهذا يتطلب وضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات الملائمة، ومراقبة مدى تقدمه باتجاه تحقيق أهدافه، وهو ينمو مع العمر ويمكن التدريب عليه.

ومن خلال مراجعة تعريفات التعلم المنظم ذاتياً السابقة خلص الباحث لتعريفه على أنه جهد ذاتي يقوم به المتعلم مستخدماً استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية ودافعية، تساعده لتحقيق الأهداف المتوقعة.

افتراضات التعلم المنظم ذاتياً

لقد قام عدد من الباحثين ببناء نماذج للتعلم المنظم ذاتياً في ضوء نظريات التعلم وذلك في محاولة للتعرف على تأثير المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية على عمليات التنظيم الذاتي. ويذكر بنتيرتش ولينينبرينك Pintrich & Linnenbrink (2000) أن معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً تشترك في ثلاثة افتراضات حول طبيعته وهي:

١. **النشاط البناء:** وهو مشتق من المنظور المعرفي العام للتعلم، والذي يفترض أن المتعلمين مشاركون نشطون في عملية التعلم، يساهمون في بناء بناهم المعرفية، وليسوا متلقين سلبيين للمعلومات، والمتعلمون المنظمون ذاتياً يحددون أهدافهم ويختارون استراتيجياتهم ليعالجوا المسائل والمواقف بشكل أفضل.
٢. **المحك (المعيار):** تفترض نماذج التعلم المنظم ذاتياً أن المتعلم يضع معايير أو محكات يتعرف من خلالها على مدى تقدمه ويتخذ الاجراءات المناسبة بناءاً على ذلك مثل الاستمرار في معالجة المعلومات بنفس الاستراتيجية، أو أنه بحاجة إلى تغير أو تعديل الاستراتيجية حتى يصل إلى الهدف.
٣. **القدرة على الضبط:** يقوم هذا الافتراض على الاعتقاد بأن المتعلمين يمتلكون القدرة على مراقبة وضبط الجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية والسياقات المحيطة لعملية التعلم.

مكونات التعلم المنظم ذاتياً

التعلم المنظم ذاتياً عملية يقوم بها المتعلم باستخدام استراتيجيات تساعده على تحقيق أفضل النتائج من الأداء على المهمة أو النشاط، وترجع هذه الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم المنظم ذاتياً إلى مكونات أكثر عمومية بحيث تشكل الاطار العام لهذه الاستراتيجيات.

ويذكر كل من ولترز وبنتيرتش Wolters & Pintrich (1998) بأن التعلم المنظم ذاتياً متضمن في أربع مكونات أساسية تتمثل في:

أولاً: مكون المعرفة: تؤكد التفسيرات المعرفية للتعلم والسلوك الإنساني على أن كل ما يصدر عن الفرد من استجابات يعتمد بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة سابقة وعلى ما يتوافر له في البيئة الخارجية من معلومات، فما يعرفه الفرد يؤثر في مدى قدرته على التعلم، والفرد يتعلم بربط الافكار الجديدة بالأفكار السابقة أي الربط بين المعلومات الجديدة وما هو مخزون في الذاكرة (رشوان، ٢٠٠٦). ولذا يرجح البعض فشل المتعلمين في التعامل مع المهام التي يتعرضون لها إلى محدودية المصادر المعرفية وعدم كفاية معلوماتهم السابقة مما يجعلهم غير متأكدين من فاعلية استراتيجياتهم مما يؤدي إلى تبني استراتيجيات تعلم غير فعالة و بالتالي إلى ضعف الأداء.

ثانياً: ماوراء المعرفة: تعرف ماوراء المعرفة بأنها المعرفة بالمعرفة (Papaleontiou-Louca, 2003)، من أجل ذلك فإن العمليات ماوراء المعرفية تعتبر المتحكم في عملية التعلم والنشاطات المعرفية ومراقبتها وتنظيمها بشكل عام، وهكذا فإن ماوراء المعرفة تمكن الفرد من التأمل في عملية تعلمه من جهة و تمكنه من تنظيم الاستراتيجيات المعرفية من جهة اخرى (Dignath, C. et al., 2008)، وتفرق معظم النماذج التي تشرح ماوراء المعرفة بين المعرفة بالعمليات، وبين مراقبة وضبط وتنظيم العمليات المعرفية نفسها(Pintrich, 2002). فتقسم ماوراء المعرفة إلى قسمين:

- **المعرفة ماوراء المعرفية:** وتتضمن المعرفة بما وراء المعرفة اي فهم المتعلم لذاكرته، ولمعارفه، ولنمطه في التعلم.
- **المهارات ماوراء المعرفية:** التي تنظم العمليات المعرفية لتأخذ مكانها على مدى عملية التعلم، فقبل التعلم يتم التخطيط للأنشطة من أجل توقع النتائج أو اختيار

الاستراتيجية المثلى للتعلم، وخلال التعلم تتم عمليات المراقبة والتعديل على الاستراتيجيات المستخدمة، وبعد التعلم يتم تقييم المنجزات في ضوء المعايير الموضوعة مسبقا للتأكد من مدى تحقق النتائج (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983).

ثالثاً: الدافعية: إن ما سبق ذكره عن العمليات المعرفية وماوراء المعرفية، يقدم وصفاً لخصائص السلوك المنظم ذاتياً. الا أن تطبيق العمليات ماوراء المعرفية والمعرفية يعتمد على شروط دافعية (Pintrich, 1999)، فالدافعية تلعب دور أساسي في التأثير على المبادرة وعلى إدامة سلوك التعلم، ولأن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم يتطلب من المتعلمين تحويل قدراتهم إلى استراتيجيات وبالتالي استخدام هذه الاستراتيجيات، مما يظهر أهمية أن يكون الطلبة مدفوعين لاستخدام هذه الاستراتيجيات، ولذلك فإن الأبحاث تتزايد في تركيزها على مظاهر الدافعية وأثرها على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Dignath, C. et al.,2008).

رابعا: البيئة الدراسية: حتى يصبح المتعلم منظماً ذاتياً يؤكد بينترتش وديجروت Pintrich & DeGroot (1990)، على ان يكون قادراً على إدارة المصادر المتاحة والتحكم في البيئة المحيطة به اثناء التعلم، مثل الابتعاد عن التشويش، والجلوس في مكان مريح جيد الإضاءة.

وتمثل هذه المكونات الأربع محددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي، وضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتياً بصفة عامة.

نماذج التعلم المنظم ذاتياً

التعلم المنظم ذاتياً مفهوم اهتم به الكثير من الباحثين، وحصل تغير في التركيز على مكوناته المختلفة، ومن خلال الوصف التاريخي لتطور المفهوم نجد أن التركيز في عقد السبعينيات من القرن الماضي كان على البحث في استخدام الاستراتيجيات الخاصة في المجال المعرفي، وفي الثمانينيات كان التركيز على التطبيقات التجريبية للعمليات المختلفة للتعلم المنظم، متضمنة المزيد من المظاهر ماوراء المعرفية للتعلم، وفي عقد التسعينيات كان الضوء مسلطا على التدخل في الاستراتيجيات داخل الغرفة الصفية (Paris & Paris, 2001). وفي الآونة الاخيرة نجد أن الأبحاث اخذت تركز على الجوانب الدافعية في التعلم (Dignath, C. et al., 2008)، وجاء التعلم المنظم ذاتياً كآليات تساعد المتعلم على ضبط الجوانب السابقة جميعها

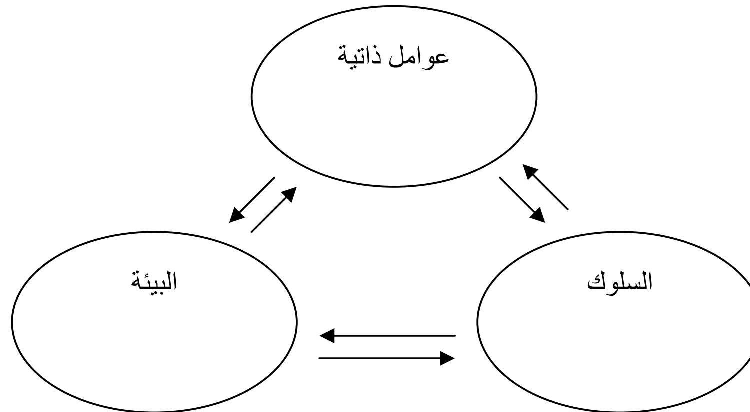
سواء المعرفية أو ماوراء المعرفية أو الدافعية أو البيئية، و قدم لنا العلماء نماذج تفسر لنا التعلم المنظم ذاتياً جاءت مشتركة مع بعضها البعض في كثير من النقاط، و مختلفة في نقاط اخرى ميزتها عن بعضها البعض من خلال تركيزها على جوانب دون اخرى في التعلم المنظم ذاتياً.

ومن أشهر النماذج التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً نموذج زمرمان (Zimmerman) ونموذج بوكارتس (Boekarets)، ونموذجي بنتريتش (Pintrich) القديم والحديث.

نموذج زمرمان (Zimmerman):

يعرف زمرمان التعلم المنظم ليس باعتباره قدرة عقلية أو مهارة أدائية أكاديمية، بل هو عملية يقوم المتعلمون من خلالها بتحويل القدرات العقلية إلى مهارات أكاديمية (Zimmerman, 2002). ويعرفه في موضع آخر على أنه نشاطات ما وراء معرفية، ودافعية، وسلوكية تسهم في عملية التعلم، حيث يكون المتعلم قادرا على وضع أهداف لتعلمه، واستراتيجيات للأداء، ويراقب هذه العملية، ويكيف سلوكياته من أجل تحقيق أفضل النتائج (Zimmerman, 1989).

وتعتمد نظرة زمرمان للتعلم المنظم ذاتياً على الأبحاث التي قام بها عالم النفس باندورا صاحب نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، بالأخص نموذج الحتمية التبادلية والذي يفترض أن العوامل الذاتية والسلوكية والبيئية تعمل منفصلة لكنها تتفاعل داخليا عند القيام بالتعلم، وهو ما يشار إليه بالتنظيم الذاتي المستتر والذي يتضمن المراقبة الذاتية وتكييف النواحي المعرفية والوجدانية للفرد (رشوان، ٢٠٠٦).



شكل ١. نموذج الحتمية التبادلية (رشوان، ٢٠٠٦)

وتتآزر هذه العوامل الثلاثة لتحديد سلوك الفرد، وتتفاوت هذه العوامل بتأثرها على السلوك، ويؤدي الى هذا التفاوت طبيعة الفرد وطبيعة السلوك وطبيعة الموقف، فقد تأثر العوامل البيولوجية على سلوك الفرد، بالإضافة الى ذلك هناك تفاعل بين البيئة و صفات الشخص فكثير من صفات الشخص تتطور وتتغير عن طريق المؤثرات الاجتماعية والسياق البيئي المحيط، و ايضا فإن ردود الفعل المختلفة للفرد تتشكل نتيجة مؤثرات بيئية اجتماعية، وهذا فإن سلوك الفرد يحدد اشكال البيئة التي يتعرض لها، وبالمقابل فإن السلوك يتغير بالبيئة التي يتواجد بها (Bandura, 1989).

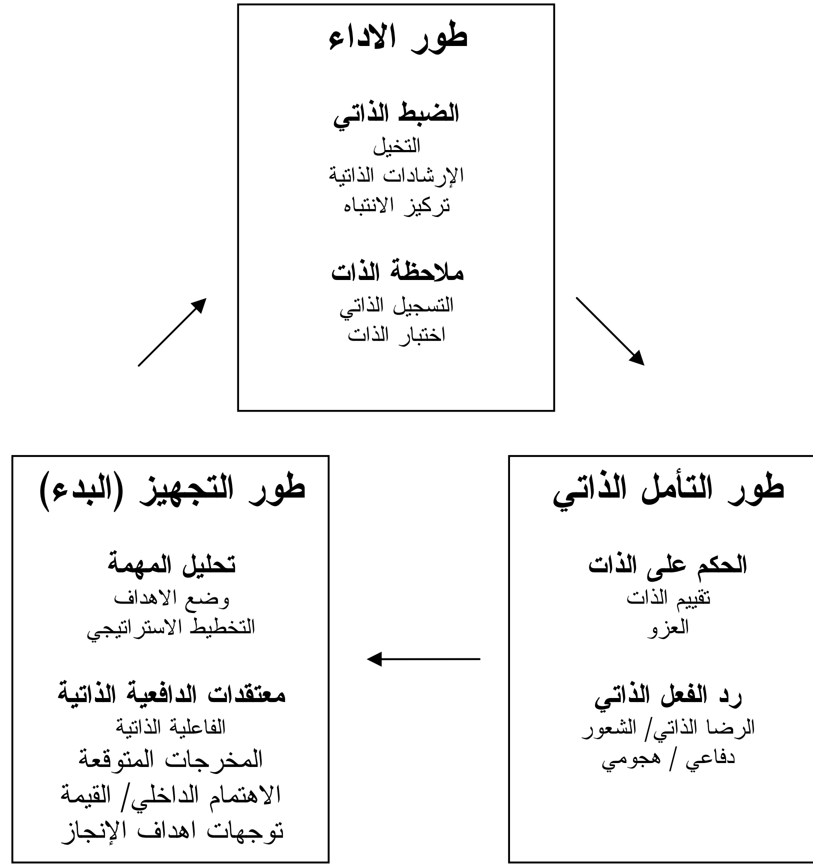
وينطلق زمرمان في تحديد معالم نموذجه للتعلم المنظم ذاتياً من خلال مجموعة من نتائج الأبحاث التي تعطينا فهما أكثر للتعلم المنظم وهذه النتائج هي:

أولاً: إن التنظيم الذاتي للتعلم يحتوي على أكثر من مجرد المعرفة بالمهارات، حيث أنه يتضمن الوعي بالذات، والدافعية الذاتية، والمهارات السلوكية لتوظيف المعرفة بشكل سليم.

ثانياً: إن التعلم الذاتي ليس عبارة عن سمة شخصية اما أن يمتلكها الفرد أو لا يمتلكها، بل هو يتضمن استخدام اختياري لعمليات معينة يجب أن يتبناها المتعلم عند كل مهمة تعليمية، والمهارات الأساسية تتضمن: (أ) وضع أهداف ذاتية محددة وممكنة التحقيق (ب) تبني استراتيجية فعالة لتحقيق الأهداف (ج) مراقبة الأداء من أجل معرفة مؤشرات التقدم (د) اعادة تهيئة البيئة المادية والاجتماعية لجعلها متوافقة مع الأهداف المرغوب تحقيقها (هـ) إدارة الوقت بفعالية (و) العزو السببي للنتائج (ز) تبني طريقة مستقبلية للتعامل مع المواقف.

ثالثاً: إن الدافعية الذاتية للمتعلمين المنظمين ذاتياً تعتمد على مجموعة من المعتقدات مثل: الفاعلية المدركة والاهتمام الذاتي (Zimmerman, 2002).

و يقدم لنا زمرمان من خلال نموذجه إجابة على سؤال كيف يستخدم الطلبة عمليات التعلم المختلفة، والوعي الذاتي والمعتقدات الدافعية، التي تتكامل من أجل إنتاج المتعلم المنظم ذاتياً؟ حيث يضع تصوراً لبنية التعلم المنظم ذاتياً، ومن خلال ذلك يعتقد أنه يتكون من ثلاثة اطوار تعمل مع بعضها بشكل دائري:



الشكل (٢) بنية التعلم المنظم ذاتياً (Zimmerman, 2002)

طور التجهيز Forethought Phase:

يتكون الطور من محورين أساسيين، هما تحليل المهمة، والدافعية الذاتية. ويشتمل محور تحليل المهمة على وضع الأهداف والتخطيط الاستراتيجي، وتشير أدلة معتبرة إلى زيادة النجاح الأكاديمي عند الطلبة الذين يضعون أهداف لتعلمهم.

بينما يعتمد محور الدافعية على معتقدات الطلبة حول التعلم مثل معتقدات الطلبة حول كفاءتهم الذاتية في تحقيق التعلم، ومثل توقعات النتائج المترتبة على التعلم، والدافعية الذاتية للتعلم التي تؤثر في الاهتمام والاستمتاع في عملية التعلم.

طور الأداء Performance phase:

ينقسم هذا الطور إلى قسمين هما: الضبط الذاتي وملاحظة الذات. ويعتبر الضبط الذاتي المرجعية لتطبيق الاستراتيجيات التي تم اختيارها في طور التجهيز.

وتقوم ملاحظة الذات بتسجيل الأحداث الشخصية لمعرفة المسببات وراء هذه الأحداث، فعندما يطلب من الطالب أن يسجل الوقت الذي يقضيه في الدراسة يتوقع أن يصبح لديه الوعي للوقت الذي يحتاجه في الدراسة. ويمكن للطالب أن يختبر من خلال ذلك طريقته في الدراسة ما اذا كانت فعالة ام غير ذلك.

طور التأمل الذاتي Self-Reflection Phase:

يعد الحكم على الذات ورد الفعل الذاتي مكوني هذا الطور، ومن أشكال الحكم على الذات، تقييم الذات للمقارنة بين الأداء الشخصي الملاحظ وبين بعض المعايير الموضوعة مسبقا، مثل أداء سابق للمتعلم أو أداء زميل له، ويعتبر العزو أحد أشكال الحكم على الذات، أي كيف يعزو المتعلم نجاحه أو اخفاقه في التعلم، هل يعزو فشله في امتحان مثلا لضعف في القدرة ام لعدم التحضير الكافي.

ويعد رد الفعل الذاتي المكون الآخر لعملية التأمل حيث يتضمن مشاعر المتعلم حول الرضا الذاتي والتأثير الإيجابي بما يتوافق مع أداء الفرد، وتعتبر الزيادة في الرضا الذاتي عاملاً مهماً في زيادة الدافعية والعكس بالعكس. ورد الفعل الذاتي يأخذ شكل الاستجابة التكيفية أو الدفاعية، حيث أن رد الفعل الدفاعي يؤدي إلى الدفاع عن صورة الشخص الذاتية حتى لو تطلب الأمر أن يتجنب الفرد القيام بالمهام خوفاً من الفشل مما يؤدي إلى تراجع الأداء كالتغيب عن امتحان مثلا. وبشكل مغاير فإن رد الفعل التكيفي يؤدي إلى مواءمة الخطط من أجل زيادة فاعلية المتعلم، كأن يتخلى أو يعدل الفرد من أدائه لاستراتيجية تعلم معينة (Zimmerman, 2002).

نموذج الطبقات الثلاث (The Three-Layered Model) للعالم بوكارتس Boekaerts:

يجيب هذا النموذج عن السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون وتمكنهم من التنظيم الذاتي؟ ويجيب النموذج من وجهة نظره على هذا السؤال من خلال تقديمه لثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتياً تعمل في ثلاث محاور مختلفة هي:

أولاً: تنظيم منظومة التجهيز والمعالجة للمعلومات: وتتمثل في قدرة المتعلم على اختيار استراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية والمزج بينها بطريقة فعالة.

ثانياً: تنظيم عملية التعلم: أي توجيه عملية التعلم بشكل ذاتي، من خلال مهارات تتضمن التوجيه والتخطيط والمراقبة والتشخيص والتقييم.

ثالثاً: تنظيم الذات: حيث يمثل تنظيم الذات أو تنظيم الخصائص المحدد الرئيسي للسلوكيات المرتبطة بالتعلم، ويتمحور الاهتمام هنا على بعض التساؤلات مثل: ما الذي يجعل المتعلم يضع لنفسه معايير معينة للتعلم؟ ما الذي يدفع المتعلم للاجتهاد؟ وهنا يقدم النموذج بعض الأبعاد التي تسهم في نظام الضبط مثل: الضبط الدافعي، والضبط الانفعالي، وضبط الفعل (رشوان، ٢٠٠٦).

ويعتبر هذا النموذج أن التنظيم الذاتي واستراتيجيات تجهيز المعلومات مترابطة بعلاقة قوية، حيث توجد العديد من الأدلة تؤكد على أن تفضيل المستوى السطحي في التجهيز والمعالجة يكون مصحوباً بالحاجة إلى التنظيم الخارجي، بينما تفضيل المستوى العميق يكون مصحوباً بالتنظيم الذاتي.

نموذج بينترتش (Pintrich):

قدم بينترتش نموذجا للتعلم المنظم ذاتياً بعد بحث استمر عقودا من الزمن حول هذا المفهوم، حيث حاول التعرف على بنية وعمليات وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، بالإضافة إلى محددات التعلم المنظم ذاتياً (Pintrich & DeGroot, 1990).

ويعتقد بينترتش في دراساته الأولى حول التعلم المنظم ذاتياً أنه يتشكل من مكونات للاستراتيجيات هي:

أولاً: المكون المعرفي، حيث يقوم الطلبة باستخدامها في عمليات التعلم.

ثانياً: المكون ماوراء المعرفي حيث يقوم الطلبة باستخدامها في تخطيط ومراقبة وتقييم عمليات التعلم.

ثالثاً: المكون التنظيمي – للمصادر– حيث يقوم الطلبة باستخدامها في ضبط السياق البيئي والاجتماعي (Pintrich & DeGroot, 1990).

ووجد بينتريش بعد قيامه بمراجعة الدراسات والأبحاث التي ناقشت التعلم المنظم ذاتياً أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن أربعة مكونات عامة، يطبق المتعلم فيها عمليات مختلفة للتعلم المنظم ذاتياً والمكونات هي: المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط، ووضح العمليات المختلفة التي تخضع للتنظيم فيها والجدول (١) يظهر ذلك.

الجدول ١. نموذج بينترتش (Pintrich) لعمليات ومواضع التعلم المنظم ذاتياً

عمليات التنظيم	مكونات التنظيم			
	المعرفة	الدافعية	السلوك	السياق
الاستبصار والتخطيط والتنشيط	تحديد الأهداف تنشيط المعارف و والوعي	توجهات أهدف الإنجاز الفعالية الذاتية قيمة المهمة	تخطيط الجهد تخطيط الملاحظة للسلوك	المعتقدات عن المهمة المعتقدات عن السياق
المراقبة والتوجيه	الوعي ماوراء المعرفي	مراقبة الدافعية والانفعالات	مراقبة الوقت والجهد الملاحظة الذاتية للسلوك	مراقبة تغيير المهمة
الضبط	اختيار الاستراتيجية المناسبة للتعلم	اختيار الاستراتيجية المناسبة لتنظيم الدافعية	زيادة أو إنقاص الجهد المثابرة أو الشعور بالملل	تغيير أو متابعة المهمة تغيير أو تعديل السياق
ردود الافعال	العزو والاحكام المعرفية	العزو وردود الفعل الانفعالية	سلوك الاختيار	تقويم المهمة والسياق

(رشوان، ٢٠٠٦).

وتحدث عمليات التعلم المنظم ذاتياً بحسب بينترتش أثناء أداء المتعلم على المهمات على شكل مراحل وهي متمثلة في:

- الطور الكشفي أو التجهيزي: ويتضمن عمليات التخطيط وضع الأهداف وادراك المهمة.
- طور الضبط: ويتضمن ضبط المظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق.
- طور المراقبة: ويتضمن عمليات مراقبة وتوجيه المعرفة والدافعية والسلوك.

- طور التأمل ورد الفعل: حيث يتضمن عمليات العزو واصدار الاحكام (رشوان، ٢٠٠٦).

وتمثل المواضع التي يتم التنظيم الذاتي عليها الجوانب المعرفية، والجوانب الدافعية، والجوانب السلوكية، والجوانب السياقية –بيئة التعلم–.

لقد اعطت النماذج المقترحة للتعلم المنظم ذاتياً، تفسيرات لمفهوم التعلم المنظم ولعملياته ومكوناته.

فجاء نموذج زمرمان معتبرا أن التعلم المنظم ذاتياً عملية دائرية من التجهيز للأداء، مروراً بالأداء نفسه ثم التأمل في الأداء والنتائج. فقد تؤدي نتيجة أداء معين على مهمة إلى تبني طريقة في التعليم جديدة أو الاستمرار في طريقة قديمة أو التعديل عليها.

وأكد نموذج بوكارتس على أن التنظيم الذاتي واستراتيجيات تجهيز المعلومات تربطها علاقة قوية، واكد على وجود أدلة تثبت أن تفضيل المستوى السطحي في التجهيز والمعالجة يكون مصحوبا بالحاجة إلى التنظيم الخارجي، بينما تفضيل المستوى العميق يكون مصحوبا بالتنظيم الذاتي.

وخلص بينترتش بعد عدة محاولات لتشكيل فكرة متكاملة عن التعلم المنظم ذاتياً وبعد قيامه بمراجعة الدراسات والأبحاث التي ناقشت التعلم المنظم ذاتياً بنموذج وضح فيه العمليات التنظيمية والمواضع التي تخضع للتنظيم في التعلم.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

من خلال استعراض أبرز نماذج التعلم المنظم ذاتياً، ومن خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتياً (رشوان، ٢٠٠٦؛ غانم،٢٠٠٧؛ فريجات، ٢٠٠٦؛ حافظ وعطية، ٢٠٠٦ Zimmerman, 1989; Zimmerman, 2002; Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich, 1999; Pintrich, 2002; Dignath, C. et al.,2008; Pintrich & Linnenbrink, 2000; Boekaerts, 1999)

فإنه يمكن حصر الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون في تنظيم تعلمهم والتي يمكن أن يُدرب عليها الطلبة بـــ:

١. التخطيط ووضع الأهداف "Goals Setting and Planning":

ويكون ذلك بتحديد الأهداف المراد تحققها بعد أداء المهمة، ويجب ان تكون للأهداف واضحة ومحددة وواقعية وموقوتة بزمن حتى يكون العمل عليها ممكنا، وتؤدي الأهداف دوراً أساسياً في التأثير على دافعية المتعلم، حيث أن الأهداف الممكنة التحقيق تجعل المتعلم متحفزا لتحقيقها.

٢. التسميع **"Repetition"** والتكرار "Rehearsal":

تكرار المعلومات يعتبر وسيلة مساعدة من أجل انتقال المعلومة من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة طويلة المدى، فحتى يتذكر المتعلم المعلومة عليه ان يقوم بتكرارها حتى دون فهم لها، وهو ما يعتبر معالجة على المستوى السطحي وليس عميق.

٣. التفصيل "Elaboration":

تساعد هذه الاستراتيجية على الفهم من خلال دمج المعرفة الجديدة في البنية المعرفية الموجودة، وذلك يكون بعمل ملخصات واخذ ملاحظات وإضافة معلومات إلى الموجدة مسبقا في الدرس، أي بالتوسع وعدم الاكتفاء بالمعلومات المقدمة فقط، وهذا ينسجم مع مبادئ النظرية البنائية في التعلم حيث أن ربط المعلومات مع الموجود في البنية المعرفية يؤدي إلى ثباتها واستقرارها فيها.

٤. التنظيم "Organizational":

تعمل هذه الاستراتيجية على تنظيم المعلومات المراد فهمها وذلك من خلال عمل خرائط أو مخططات لترتيب المعلومات المترابطة مع بعضها وأيضاح العلاقات فيما بينها، مما يسهل عملية فهمها وحفظها.

٥. المراقبة الذاتية "Self-Monitoring":

وتشير هذه العملية إلى معرفة مدى الاقتراب من تحقيق الأهداف وتقديم التغذية الراجعة عن الأداء مما يتيح الفرصة لتعديل أو تغيير الاستراتيجية المستخدمة أو البقاء على استخدام الاستراتيجية نفسها اذا وجد المتعلم أنها تساعده على تحقيق الأهداف.

٦. مكافأة الذات –النواتج الذاتية– "Self-Consequating":

باستخدام هذه الاستراتيجية يقوم المتعلم بتحديد مكافأة لنفسه في حال نجاحه في أداء المهمة، أو عقوبة تترتب عليه في حال عدم اكمال المهمة بنجاح، وتؤدي هذه الاستراتيجية دور مهم في تحفيز دافعية المتعلم لإنجاز المهمة الموكلة إليه.

٧. حوار الذات عن الاتقان "Mastery Self-Talking":

وهنا يقوم المتعلم بالحوار مع ذاته مذكرا نفسه بأهمية إنجاز المهمة لما يترتب على ذلك من فوائد، بحيث يكون هدفه الاتقان ومعياره الكفاءة الذاتية، مركزا على ما يترتب من فائدة على ذاته من قيامه بالمهمة أو النشاط، كأن يقول لنفسه أنه سوف يتعلم معارف مفيدة أوأنه سوف يكتسب خبرات جديدة.

٨. حوار الذات عن الأداء "Performance Self-Talking":

يحاور المتعلم ذاته هنا من أجل تحقيق أفضل النتائج، كأن يحصل على علامات عالية في الاختبار أوأن يتفوق على اقرانه، وهنا يكون الهدف التفوق والحصول على أفضل النتائج.

٩. التحكم في البيئة المادية " Environmental Structuring":

يقوم المتعلم هنا بالتحكم في بيئته المحيطة به من حيث مكان الدراسة، وطبيعة الاضاءة، والابتعاد عن الضوضاء مما يساعد على التركيز ويؤدي الى أداء الأفضل على المهام والأنشطة الدراسية.

١٠. طلب المساعدة "Searching Assistance":

تشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم في طلب العون من الاقران والمدرسيين والراشدين، ويكون الطلب هنا في سياق اجتماعي، ولطلب المساعدة العديد من المكونات مثل متى اطلب المساعدة وممن اطلب المساعدة وتوظيف الاستراتيجيات الفعالة للحصول على المساعدة.

١١. البحث عن المعلومات "Information Seeking":

تشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم في الحصول على المعلومات والبحث عنها بشكل فردي، كأن يبحث عن المعلومة في الإنترنت أوفي المكتبة.

١٢. إدارة الوقت "Time Management":

حيث يقوم المتعلم بتحديد الوقت اللازم لإنجاز المهمة مما يساعده على الاستغلال الامثل للوقت من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقا، وتساعد هذه الاستراتيجية على أن يراقب الفرد أداءه ومدى تقدمه وتحقيقه للأهداف التي حددها.

١٣. اخذ الملاحظات "Taking Note"، ومراجعة السجلات "Reviewing Records":

تدوين الملاحظات أثناء الدروس أو المحاضرات حول اهم المواضيع أو القضايا المطروحة، أو تدوين تعليقات المدرسين التي قد تساعد على فهم المادة، والرجوع إليها عند الدراسة، وتعتبر من السلوكيات التي تساعد استذكار المعلومات واستراتيجية فعالة في الدراسة.

١٤. التقويم الذاتي "Self-Evaluation":

تعمل هذه الاستراتيجية على تقييم مدى تحقق النتائج بعد أداء المهمة، ومقارنتها بالمعايير الموضوعة مسبقا مثل: أداء سابق لنفس المتعلم أو أداء زميل له أو مع الأهداف المراد تحقيقها، ويساعد ذلك بالحكم على مدى نجاعة الاستراتيجية المستخدمة لتحقيق الأهداف فيمكن تبنيها مرة اخرى في حال حققت النتائج بفعالية، أو التعديل عليها أو تغييرها في حال لم تحقق النتائج.

١٥. الاستراتيجيات المساعدة على التذكر "Mnemonics":

وهي ادوات يستخدمها الفرد من أجل تحويل المعلومات والخبرات من مواد خام غير معالجة إلى مواد وخبرات قابلة للتخزين والمعالجة عن طريق القيام بعدد من العمليات والنشاطات المعرفية والذهنية.

١٦. الاختبار الذاتي "Self-Testing":

وتشير هذه الاستراتيجية إلى قيام المتعلم بفحص نفسه ومدى امتلاكه للمعلومات والخبرات كأن يحاول صياغة اسئلة من المادة التعليمية والاجابة عليها لمعرفة قدرته على ذلك، مما يعمق من فهمه للمادة.

١٧. التحضير المسبق "Pre Preparation":

تعتمد هذه الاستراتيجية على قيام المتعلم بقراءة واستذكار المعلومات الدراسية قبل أن يقوم المعلم بشرحها، بحيث تشكل معرفة أولية للمادة مما يساعد على حفظ وفهم المادة بشكل اسرع واسهل.

التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

تشير الدراسات التربوية إلى أن الطلبة لن يتقنوا المهارات الدراسية ما لم يتلقوا تدريباً مناسباً عليها، فهذه المهارات لا يتقنها الطلبة الا اذا تعلموها بطريقة منظمة، كمهارة التلخيص، أو اعداد الخرائط الذهنية والمفاهيمية، ولذا كان لا بد من أن تركز الأبحاث في التربية وعلم النفس على تصميم طرق تدريسية مناسبة لمساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يتعلمون (Miller & Janice, 2000).

ويعتقد زمرمان Zimmerman (المشار إليه في Dignath, C. et al., 2008) أن الطلبة يتم تزويدهم من خلال التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بالمعرفة والمهارات حول كيف ينظمون تعلمهم، مما ينعكس على الدافعية والسلوك والنشاطات ماوراء المعرفية من أجل ضبط تعلمهم.

ويتم اكتساب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأحد الأشكال الآتية:

- الخبرة والتجربة: فعندما يستخدم المتعلم استراتيجيات معينة كأن يقوم بعمل خارطة ذهنية تساعده على حفظ وفهم المعلومة، قد يكتشف أثرها على تعلمه ويعممها في مواقف تعليمية اخرى.
- التوجيه والإرشاد: وهنا يوجه المعلم المتعلمين للقيام بمهمات تتطلب منهم استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بحيث يكون الطالب محور العملية التعليمية، من خلال قيامه بالبحث والاستقصاء أومن خلال التعلم عن طريق المشاريع أو التعلم المعتمد على المشكلات.
- التدريب والتدريس: وهنا يقوم المعلم بتدريب الطلبة بشكل مباشر على استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً، بحيث يبين فوائد استخدامها وآلية استخدامها والمواضع التي تستخدم فيها (Paris & Paris. 2001).

ويذكر غانم (٢٠٠٧) أن لابان Lapan حدد خطوات التدريب على التعلم المنظم ذاتياً وهي:

- توضيح الاستراتيجية للطلاب وتعريفهم بأشكال المهمات التي يمكن استخدامها فيها بالإضافة إلى ذكر أهمية الاستراتيجية، حيث أن هذه المعرفة تدفع الطلبة إلى تعميم هذه الاستراتيجية إلى مواقف جديدة وتطبيقها على مهمات مشابهة.
- تدريب الطلبة على طرق لمراقبة وتقييم ادائهم والمشاركة بفعالية في تعديل وبناء استراتيجيات جديدة.
- العمل على تدريب الطلبة على مهمات تعليمية متنوعة من المنهاج وخارجه.
- جعل الطلبة يقدرون الفائدة المترتبة على استخدام هذه الاستراتيجية من خلال الطلب منهم الحديث عن الفوائد التي ترتبت على ممارستهم لهذه الاستراتيجية.
- حفظ الخطوات وتسميعها.
- الطلب من الطلبة ممارسة هذه الاستراتيجيات مع زملائهم.
- نمذجة الاستراتيجية امام الطلبة والتفكير بصوت مسموع امامهم.

هكذا تم استعراض أبرز القضايا المرتبطة بمفهوم التعلم المنظم ذاتياً، والذي تم بناء البرنامج التدريبي في هذه الدراسة بناء عليه، والتالي عرض لمتغيرات الدراسة المتبقية وهي التفكير الناقد وحل المشكلات.

الاستراتيجيات التي سوف يتم التدريب عليها في هذه الدراسة:

بناء على البحث في الإطار النظري والاطلاع على الدراسات السابقة والنماذج التي وضحت وحددت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، تم تحديد مجموعة من الاستراتيجيات التي سيقوم البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية بالتدريب عليها بحيث سيقسم البرنامج الحالي إلى مكونات –مواضع التعلم– واستراتيجيات تندرج تحت هذه المكونات. مع النظر في الوزن النسبي لكل مكون في عملية التعلم، وبسبب تأكيد العديد من الأبحاث على أهمية بعض المهارات فقد تم تخصيص أكثر من جلسة لها.

والمكونات هي:

أولاً: المكون المعرفي للتعلم المنظم ذاتياً. ويشتمل على:

- مهارة وضع الأهداف والتخطيط.
- مهارة التلخيص.
- مهارة التنظيم (الخرائط المفاهيمية).
- مهارة حل المسألة.

ثانياً: المكون ماوراء المعرفي للتعلم المنظم ذاتياً. ويشتمل على:

- مهارة المراقبة الذاتية (سؤال الذات).
- مهارة التقييم الذاتي (بالمقارنة مع أهداف موضوعة مسبقا، أو أداء سابق، أو نتائج الزملاء).

ثالثاً: المكون الدافعي للتعلم المنظم ذاتياً. ويشتمل على:

- مهارة الفاعلية الذاتية.
- مهارة تنشيط الدافعية (حوار الذات عن الأداء وحوار الذات عن الإتقان).

رابعا: المكون السلوكي والبيئي للتعلم المنظم ذاتياً (إدارة المصادر). ويشتمل على:

- مهارة البحث عن المعلومات.

- مهارة ضبط البيئة الدراسية (مع من ومتى وأين ادرس؟).

ويميز هذا البرنامج التكامل في التدريب على جميع مكونات التعلم المنظم ذاتياً، حيث تم اخذ جميع مكونات التعلم المنظم ذاتياً وابرز الاستراتيجيات المندرجة تحتها والتي سيتم التدريب عليها، مما يعتقد أن له الأثر الإيجابي على المتدربين.

ونظراً لأهمية جانب التأمل وردود الأفعال التي تصدر عن المتدربين في عملية التنظيم الذاتي، فقد تم تخصيص جزء من كل جلسة تدريبية للتأمل في الخبرة الجديدة المكتسبة وتقييمها، والتعرف على ردود الأفعال المتوقعة من الطلبة عليها.

بالإضافة إلى ما سبق فقد تم تخصيص جزء من الجلسة التدريبية لتقييم تعلم الطلبة، وذلك من خلال ورقة تقييم تحتوي على قائمة شطب توزع على الطلبة في نهاية كل جلسة تدريبية.

والجدول (٢) عرض للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها في البرنامج التدريبي مصنفة بحسب كل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتياً.

جدول ٢. المكونات والمهارات المتضمنة في البرنامج التدريبي

المكون العام	المهارة
المكون المعرفي	مهارة وضع الأهداف والتخطيط للأهداف
	مهارة التلخيص
	مهارة التنظيم (الخرائط المفاهيمية)
	مهارة حل المسألة
المكون ماوراء المعرفية	مهارة المراقبة الذاتية
	مهارة التقييم الذاتي
المكون الدافعي	الدافعية (الفاعلية الذاتية، وتنشيط الفاعلية الذاتية بالحوار الذاتي)
المكون السلوكي	مهارة إدارة المصادر (البحث عن المعلومات، مع من وأين ومتى ادرس؟)
٤ مكونات للتعلم المنظم	٨ مهارات

التفكير الناقد:

عرف هذا النوع من التفكير منذ قديم الزمن، فالتحليل والتقييم من أهم العمليات التي يجريها الفرد مطوراً لذاته متكيفاً مع بيئته. فمثلا نجد شكل وجوهر التفكير الناقد في الطور اليوناني في التفكير الذي تميز بالسؤال الفاحص، وقد كان السؤال الفلسفي اليوناني –سؤال سقراط– عبارة عن فحص، ومقتضى الفحص أن يختبر السائل دعوى محاوره بأن يلقي عليه أسئلة تؤول في الغالب إلى ابطال دعواه، وقد عرف سقراط الفلسفة على إنها أسئلة الأصل فيها دهشة الإنسان من الظواهر التي تحيط به (عبد الرحمن، ٢٠٠٦)، وقد عرفت طريقة سقراط لطرح الأسئلة باسم Socratic Questioning أي التساؤل السقراطي (عطاري، ١٩٩٩).

وقدم لنا أبو حامد الغزالي في كتبه منهجاً للتفكير والنظر جعل فيه أول المراتب الشك، فجعل التفكير الشاك الناقد أول درجات اليقين، والشك هو الذي يؤدي إلى التحليل والتقييم والاستدلال، وهنا نجد جذور التفكير الناقد. وقد تبنى ديكارت هذا المنهج في العلم، حتى أطلق على منهجه اسم "المنهج الشّكي".

ومع تطور العلم واختلاف مناهج البحث قدم لنا العديد من الباحثين تعريفات محددة للتفكير، وقسموه إلى أنواع كان منها الناقد مع النظر إليه باعتباره نوع من أنواع متعددة من التفكير له ما يميزه من مهارات وعمليات، وأخذ البحث في هذا النوع من التفكير من حيث: المفهوم ، والمهارات، والصفات، والتدريب عليه، والبحث في علاقته مع أنواع التفكير الأخرى بالاطراد.

وعلى الرغم من الاختلاف والتباين في وجهات النظر حول طبيعة التفكير الناقد وتنميته، إلا أن دراسته تنامت في العقود الأخيرة من قبل العديد من الباحثين في المجال التربوي أمثال: Brookfield, Watson G, Glaser, Ennis, Raths, & Mayer وغيرهم الكثير ويرجع ذلك للأسباب التالية:

١. إن تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، ذلك إن التعلم في أساسه لا ينفك عن التفكير.
٢. إن التفكير الناقد يساعد الطلبة على مراقبة تفكيرهم وضبطه، ويوفر لهم الفرصة لتدريبهم على صنع القرارات.

٣. إن تنمية التفكير الناقد تساعد الطلبة على الاستقلال في تفكيرهم وتحرره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات، مع تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ أو استكشاف (سرحان،٢٠٠٠).

ويُعرّف التفكير الناقد على أنه محاولة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي يستند إليها، بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة (Watson & Glasser, 1964).

ومن تعريفات التفكير الناقد: أنه العملية التي يتم بواسطتها تقدير صحة ودقة وقيمة أي ادعاءات معرفية ومناقشتها (Beyer,1987).

ويعرف التفكير الناقد على أنه مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة أو مجتمعة أو بأي تنظيم، لكنه أكثر تعقيداً من مهارات التفكير الأساسية، فهو ليس مرادفاً لصنع القرار، أو حل المشكلة نظراً لكونه يبدأ بادعاء أو نتيجة، ويسأل عن مدى صدقها أو جدارتها أو أهميتها أو دقتها، كما يتضمن طرقا للتفكير تدعم حكمه (Beyer, 1987).

ويرى ليبمان Lipman (1991) أن التفكير الناقد هو تفكير يتصف بالحساسية للموقف، ويشتمل على ضوابط تصحيحية ذاتية، ويعتمد على محكات في الوصول إلى الأحكام.

ويعرف التفكير الناقد على أنه وصف للتفكير الهادف، الجدلي، المحدد الغاية، وهو نوع من التفكير يتضمن حل المشكلات وصياغة الاستنتاجات وحساب الإمكانات(Halpern, 2003)

ويورد جروان (٢٠٠٧) تعريف التفكير الناقد لكل من مور وماكان وماكان Moore, McCann, & MaCann حيث يعرفانه بأنه فحص وتقييم الحلول المعروضة. ويذكر تعريف إنيس Ennis للتفكير الناقد بأنه تفكير تأملي ومعقول، مركز على اتخاذ القرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب.

والتفكير الناقد له عدة أسس يقوم عليها ومن خلالها ينمو ويتطور وهي بحسب ناسيش (المشار إليه في الدبس، ٢٠٠٩):

أولاً: التفكير الناقد يستلزم طرح الاسئلة التي يشترط فيها أن تكون جيدة، وأن تصب في صلب الموضوع.

ثانياً: التفكير الناقد يستلزم محاولة الإجابة على تلك الاسئلة عن طريق التفكير بها.

ثالثاً: التفكير الناقد يستلزم تصديق نتائج تفكيرنا، وهو ليس مجرد مشاركة في تدريب عقلي.

وللمفكر الناقد خصائص وسلوكيات بارزة، وينقل جروان (٢٠٠٧) عن انيس و هارنادك Ennis & Harnadek قائمة في هذه السلوكيات، وهي:

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئاً عنه.
- يعرف متى يحتاج معلومات أكثر عن شيء ما.
- يعرف الفرق بين نتيجة "يمكن أن تكون صحيحة"، ونتيجة "يجب أن تكون صحيحة".
- يعرف بأن لدى الناس أفكار مختلفة حول معاني المفردات.
- يحاول أن يتجنب الأخطاء الشائعة عند استدلاله للأمور.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير مفهوم أو غير معقول.
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
- يتخذ موقفاً أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة كافية لذلك.
- يحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث يكون قادراً على فهم ما يقوله الأخر وعلى نقل أفكاره بوضوح.
- يأخذ جميع الجوانب بنفس القدر من الأهمية.
- يبحث عن الأسباب و البدائل.

وللتفكير الناقد معايير تتخذ أساسا في الحكم على نوعيته، وهي تعد موجهات له، وهي تتمثل في، الوضوح والصحة والدقة والربط والعمق والاتساع والمنطقية (جروان، ٢٠٠٧)

مهارات التفكير الناقد

التفكير الناقد نشاط يتكون من عدة عمليات، وتتكون كل عملية من عدد محدد من المهارات المعرفية المستقلة نسبياً غير المترابطة أحياناً، تستعمل بعد تجميع بعضها إلى بعض لتحقيق النتيجة أو الهدف المطلوب. وكيفية استعمال هذه المهارات ومستوى كفاءة الأداء يحدد فاعلية التفكير الناقد حيث أن هذه المهارات تمثل الأساس الذي يعتمد عليه التفكير الجيد (الجنادي، ٢٠٠٣).

وعند استعراض الأدب النظري المتعلق بالتفكير الناقد نجد أن هناك العديد من القوائم التي توضح مهارات التفكير الناقد. ويذكر إنيس Ennis (المشار اليه في محمود، ٢٠٠٨) قائمة يلخص فيها العالم مهارات التفكير الناقد إلى ثلاثة أنواع:

١. تعريف وتوضيح القضايا والمشكلات، والاستنتاجات، والأسباب، والافتراضات.
٢. الحكم على المعلومات، حيث يتم تحديد مصداقية المصادر والملاحظات، وتحديد الترابط، والتعرف على التوافق.
٣. تكوين الاستنتاجات المعقولة، واستنباط الحكم على الاستنتاجات، والتنبؤ بالنتائج المحتملة.

اما جامعة كاليفورنيا فقد اقترحت احدى عشرة مهارة يتضمنها التفكير الناقد هي:

١. تقدير مصداقية المعلومات.
٢. تحديد فرضيات ومعتقدات سابقة أساسية.
٣. التعرف على الاستعمالات المضللة للغة.
٤. القدرة على تحديد متى يجب الحصول على معلومات اضافية من أجل الوصول إلى الهدف.
٥. تحديد الادعاءات ذات الصلة وغير ذات الصلة في سياق معين.
٦. القيام بمناقشات والتوصل إلى حقائق بطرائق استنتاجية واستقرائية.
٧. التمييز بين المناقشات الصحيحة وغير الصحيحة.
٨. التعرف بطريقة منطقية على الافتراضات المتكافئة (البديلة).
٩. نقد الحجج والبراهين والتفسيرات المتشابهة وتكوينها.
١٠. فهم وتقييم الحجج والتفسيرات التعليلية.

١١. تقييم الأشكال الشائعة للمعلومات الإحصائية والتعميمات والاستنباطات (الجنادي، ٢٠٠٣).

كان هذا عرض للتفكير الناقد وفي هذه الدراسة سيتم فحص أثر البرنامج التدريبي على هذا النوع من التفكير، وسيتم قياس التفكير الناقد بواسطة اختبار (واطسن وجلسر) الذي عدلته للعربية البرصان (٢٠٠١) ملحق رقم (١) والذي يتوافق مع مفهوم التفكير الناقد الذي تم عرضه في الإطار النظري، وسيتم وصف المقياس في فصل الطريقة والاجراءات.

حل المشكلات

يعود الاهتمام بحل المشكلات في مجال علم النفس إلى العقد الثاني من القرن العشرين، عندما بدأ ثورندايك تجاربه المبكرة على القطط، ثم أعقبه كوهلر بإجراء تجاربه على الشمبانزي (جروان، ٢٠٠٧). ويعود كثير من الفضل لأعمال بياجيه في النمو حيث اعتبر أن النمو المعرفي يتم عن طريق حصول التوازن الذي يسبقه اختلال في البنية المعرفية (المشكلة) نتيجة لعدم القدرة على التمثل السليم مما يقود الفرد للقيام بالمواءمة ويقوده إلى التوازن، فالتكيف حالة من التوازن بين أفعال الكائن الحي والبيئة من حوله أو العكس كما يذكر بياجيه (١٩٤٢) في كتابه سيكولوجية الذكاء. ونرى هنا أن المشكلة تشكل اختلال في التوازن مما يؤدي للسعي لإحداث التوازن عن طريق حل هذه المشكلة. وهنالك اعتبارات قادت بياجيه لاعتبار المشكلة سببا للنمو احدها رؤيته لماهية النمو، إذ كان بياجيه يرى النمو كشكل من أشكال التكيف مع الواقع، بالإضافة إلى اعتباره المشكلة واقعا مصغرا والطريقة التي يحل بها الطفل المشكلة يمكن أن تقود إلى استبصارات حول كيفية توافقه مع كل أنواع التحديات التي تفرضها الحياة (سيجلر والبالي، ٢٠١٠).

ومع تطور علم النفس وتطور الأبحاث في التفكير أصبح مفهوم حل المشكلات نوع من أنواع التفكير، وأجريت عليه الدراسات والأبحاث التي بينت بنيته وحددت مهارته وصفاته و عملياته.

ويعرف حل المشكلات على أنه اجراء يكشف فيه المتعلم تركيب مبادئ التعلم السابقة ويوظفها للتوصل إلى حل لموقف جديد، وهي ليست مجرد معلومات يحصل عليها المتعلم بل

مهارات تمكنه من الاحتفاظ بالمعلومات واستخدامها في مشكلات ومواقف وقضايا جديدة (Watts, 1991).

وتعرف المشكلة بشكل عام بأنها موقف يواجه الفرد أو مجموعة من الافراد، ويحتاج إلى حل حيث لا يرى الفرد طريقاً واضحاً أو ظاهراً للتوصل إلى الحل المنشود (ابوزينة، ٢٠٠٣).

ويرى شنك Schunk (المشار إليه في أبوعاذره، ٢٠٠٧) أن حل المشكلات يعبر عن الجهد الذي يبذله الفرد من أجل بلوغ هدف ليس لديه حل جاهز له.

ويعرف حل المشكلات على انه مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد، مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف مشكل جديد وغير مألوف والوصول إلى حل له (الربابعة، ٢٠٠٨)

ويعرف كورمير ونيريس Cormier & Nurius (المشار اليهما في القبالي، ٢٠٠٩) مهارات حل المشكلة بأنها عملية معرفية سلوكية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وابتكار وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.

ما سبق من تعريف لحل المشكلات يتطلب من المتعلم حتى يستطيع التعامل مع المواقف المشكلة ويتخطاها امتلاك مهارات محددة. ويرى بالكي وسبنسي Blacky & Spence (1990) أن من المهارات المهمة في حل المشكلات توليد افكار جديدة وغير مألوفة، والصبر في إصدار الأحكام، وتحليل المعارف والخبرات المعقدة إلى عناصرها، وتحديد الجوانب الرئيسية المتضمنة في المشكلة، والبحث والتنبه إلى العناصر والحقائق المرتبط بالمشكلة. وهو ما يجعل لاستراتيجية حل المشكلات وما يرتبط بها من مهارات أثر غير مباشر في تحسين علاقة الفرد بالبيئة مما يقود إلى تقويم معرفي إيجابي، وبالتالي إلى استجابة انفعالية إيجابية (Walsted, 1981). ويشير ديكسون وغلفير Dixon & Glover (1984) إلى أن مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية في التفكير العقلي المنظم. وتعتبر مهارة مهمة في العملية التعليمية فهي الأداة الصالحة لمعالجة المشاكل والتغلب عليها وتبسيطها(Whimbey, 1999).

وتعد مهارات حل المشكلات مكوناً أساسياً من مكونات مهارات التفكير العليا، وتعتبر من اهم جوانب توظيف التفكير واستخدامه في حياة البشرية المليئة بالمشكلات، وكثيراً ما تقف عوائق في سبيل وصول المتعلم لامتلاك مهارات حل المشكلات وقد تنشأ العوائق في أي مرحلة من مراحل الوصول إلى الحل. و من العوائق ميل العقل البشري نحو المألوف العقلي أي النزعة إلى الأنماط القديمة في حل المشكلات، لكن هناك الكثير من المشكلات لا تحل بالطرق المعتادة والتي تحتاج إلى مهارات تعتمد اصالة التفكير ومرونته والتحلل من التفكير المتقارب Covergent والاخذ بالتفكير المتشعب Divergent (القبالي، ٢٠٠٩).

وتتعدد أنواع المشكلات التي يتعرض لها الفرد في المواقف الحياتية المتنوعة، وتختلف قدرة الفرد على حل المشكلة باختلاف المرحلة النمائية التي يكون فيها، بما تتضمنه من عمليات عقلية وبنى معرفية تميز تلك المرحلة عن غيرها من المراحل. وقد تباينت اراء الباحثين حول الخطوات التي يتعين على الفرد أن يتبعها لحل مشكلة ما قد تواجهه. ففي حين تؤكد بعض الدراسات أنه لا يوجد طريقة واحدة يتبعها الناس جميعا للوصول إلى حل ناجح للمشكلات، نجد أن بعض الدراسات والنظريات تشير إلى أن حل المشكلات يسير بطريقة علمية منظمة (الزغول والزغول، ٢٠٠٣).

خطوات حل المشكلات

تضمن الأدب التربوي عناصر أساسية لطريقة حل المشكلات، تتلخص في الشعور بالمشكلة وتحديدها وصياغتها، وجمع المعلومات المتعلقة بها، ووضع أفضل التفسيرات لحلها واختيار التفسيرات المناسبة (سعادة، ٢٠٠٨).

وتشير الباحثة السمارات (٢٠٠٩) بعد مراجعتها للعديد من الأبحاث في حل المشكلات إلى أن خطوات حل المشكلة التي تناولها العديد من الباحثين تكاد تتشابه فيما بينها، ولقد قامت بذكر هذه الخطوات وهي:

١. الإحساس أو الشعور بالمشكلة: حيث يكون الفرد انطباعاً عن المشكلة يؤدي إلى تشكيل توجهه نحوها، وذلك من خلال شعور المتعلم بنوع من التحدي عند مواجهة الوضع المشكل، وقد يشعر بنوع من الصعوبة التي قد تتجاوز قدراته أو مهاراته أو معارفه

السابقة، الأمر الذي قد يولد لديه الرغبة في البحث عن الحل أو العكس من ذلك بحيث يولد لديه الشعور بالعجز و اليأس.

٢. تعريف المشكلة: وتعني وصف طبيعتها ومجالاتها وعناصرها وفهم المشكلة فهما كاملاً، وتتداخل هذه الخطوة مع الخطوة السابقة تداخلاً كبيراً.

٣. وضع البدائل والفرضيات: وذلك من خلال البحث عن أكبر كمية ممكنة من الحلول البديلة، وتتطلب هذه الخطوة من الطلبة نوعاً من التفكير المتشعب بحيث يكون المتعلم منفتحا على العديد من الأفكار.

٤. التوصل إلى أحكام وقرارات: ويتم ذلك من خلال جمع المعلومات، حيث تقترح الفرضيات ويجمع عنها أكبر قدر ممكن من المعلومات للتحقق من صحتها. ثم تفسر المعلومات وتنظم مما يساعد على استخدم الاستراتيجيات في معالجة الفرضيات التي توافرت في المرحلة السابقة لاتخاذ القرار حول الفرضية المناسبة للحل.

٥. تطبيق القرارات وتقييمها: بعد قبول الحل أو القرار النهائي في الخطوة السابقة تأتي خطوة التطبيق للقرار، ومن ثم تقييم القرارات في ضوء تحقيقها للأهداف (السمارات، ٢٠٠٩).

وقد روعي عند انتقاء اختبار حل المشكلات المستخدم في الدراسة الحالية أن يأخذ بعين الاعتبار هذه الخطوات، حتى يتوافق القياس النفسي مع المفهوم النظري لحل المشكلات، وسيتم استخدام المقياس الذي اعدته العقرباوي (٢٠٠٦) ملحق رقم (٣)، وسيتم وصف المقياس في فصل الطريقة والاجراءات.

صفات مفكر حل المشكلات:

لا بد من وجود خصائص للشخص المتميز في حل المشكلات وتتمثل هذه الخصائص في: الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها، والحرص على الدقة، والعمل على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة، والعمل على تجزئة المشكلة وتحليلها إلى مكونات أكثر بساطة، والتأمل في المشكلة، وتجنب التخمين والتسرع في اعطاء الاستنتاجات قبل استكمال الخطوات اللازمة للوصول إلى اجابات وحلول (الحارثي، ٢٠٠٠)

ومن هنا لا يخفى أهمية اكساب الطلبة مهارات حل المشكلات، والتي تعتبر كما تمت الاشارة مكوناً أساسياً في إعداد الفرد القادر على التعامل مع هذا العصر متسارع الخطى والذي تعتبر المشكلات سمة مميزة له.

التفكير الناقد وحل المشكلات:

يشير جروان الى تفريق الباحث إنيس Ennis بين التفكير الناقد وحل المشكلات بالتركيز على نقطتي البداية والنهاية في كل منهما، فالتفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء أو استنتاج أو معلومة، والسؤال المركزي هو ما قيمة أو مدى صلاحية شيء؟ بينما حل المشكلة يبدأ بمشكلة ما، والسؤال المركزي هو كيف يمكن حلها؟ يضاف إلى ذلك أن التفكير الناقد لا يتكون من سلسلة من العمليات والأساليب التي يمكن استخدامها في معالجة موقف ما بصورة متتابعة كحل المشكلات، ولكنه عبارة عن مجموعة من العمليات أو المهارات الخاصة التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين (جروان، ٢٠٠٧). ويؤكد ذلك باير Beyer (1987) حيث يعتبر أن التفكير الناقد أكثر تعقيداً من مهارات التفكير الأساسية، فهو ليس مرادفاً لصنع القرار، أو حل المشكلة نظراً لكونه يبدأ بادعاء أو نتيجة، ويسأل عن مدى صدقها أو جدارتها أو أهميتها أو دقتها، كما يتضمن طرقا للتفكير تدعم حكمه.

أما ماير Mayer فيرى أن ربط التفكير الناقد بحل المشكلات يَفترض بأن التفكير يبدأ دائما بمشكلة ويؤدي إلى حل، بينما في الواقع أن العنصر المركزي في التفكير الناقد هو القدرة على إثارة اسئلة ذات علاقة، وإعمال النقد في الحلول دون أن يستتبع ذلك بالضرورة طرح البدائل (العطاري، ١٩٩٩).

الدراسات السابقة:

لقد تم الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة، وسيتم استعراضها من خلال الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث، مع البدء بالدراسات العربية الوصفية ثم العربية التجريبية انتقالاً إلى الدراسات الأجنبية الوصفية ثم الأجنبية التجريبية.

مع ملاحظة قلة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة بالإضافة إلى ملاحظة ندرة الدراسات التي تناولت التفكير الناقد كمتغير تابع مع التعلم المنظم ذاتياً. ولذلك تم اخذ

بعض الدراسات التي تناولت أحد مكونات متغيرات الدراسة التابعة مثل: اتخاذ القرار للدلالة على حل المشكلات في بعض الأحيان مع مراعاة أن يكون الباحث الأصلي قد اشار إلى ذلك.

الدراسات العربية الوصفية:

قام قطامي (Qutami, 2000)، بدراسة تأثير كل من جنس الطلبة والفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) مفحوصاً من طلبة كلية التربية والعلوم الإسلامية في جامعة السلطان قابوس، بحيث تشكلت العينة من (١١٦) طالبة (٤٩) طالب، وتم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً على عينة المفحوصين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات المعرفية المكونة للتعلم ذاتياً ذات دلالة لمتغير الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي والتفاعلات الثنائية بينهما.

وفي دراسة الدباس (٢٠٠٥)، التي هدفت إلى التعرف على الفروق في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين طلبة السنة الجامعية الأولى وطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي التحصيل المتدني في تخصصات علمية وأدبية، تم اختيار ٢٤٠ طالب وطالبة من جامعة البلقاء التطبيقية، و(٢٤٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة البلقاء. وقد قسمت عينة الدراسة إلى (١٦) مجموعة مصنفة حسب المستوى الدراسي (جامعي، ثانوي)، ومستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع، متدني)، وحسب التخصص العلمي (علمي، ادبي)، وحسب الجنس (ذكور، إناث). وتم قياس ست من مهارات التعلم المنظم ذاتياً هي: مساعدات التذكر، والتلخيص، والخرائط المفاهيمية، والتقويم الذاتي، والتنظيم. وأظهرت النتائج أن طلبة السنة الجامعية الأولى أكثر استخداماً لاستراتيجيات التذكر والخرائط المفاهيمية والتنظيم من طلبة الصف الأول الثانوي. كما أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر استخداماً لاستراتيجيات التلخيص والتنظيم من الطلبة ذوي التحصيل المتدني. وأن طلبة التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات التذكر، والخرائط المفاهيمية، والتساؤلات الذاتية، والتنظيم من طلبة التخصصات الأدبية. وفيما يتعلق بمتغير الجنس أظهرت النتائج أن الإناث أكثر استخداما للاستراتيجيات الست من الذكور.

الدراسات العربية التجريبية:

وقام الزيود (٢٠٠٣)، بدراسة هدفت إلى اختبار فاعلية استراتيجية تعلم منظم ذاتياً مستندة إلى عمليات ماوراء معرفية في التحصيل الأكاديمي لدى فئتين من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتدني في مادة التربية الاجتماعية. وتم التدريب على أربعة استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً هي: الأسئلة الذاتية، والخرائط العقلية، والتلخيص والفاعلية الذاتية. وتكونت عينة الدراسة من ١٦٤ طالب من طلبة الصف التاسع جميعهم من الذكور قسموا إلى أربع مجموعات، مجموعتان تمثلان المجموعة التجريبية ومجموعتان تمثلان المجموعة الضابطة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت إلى تحسن في التحصيل الأكاديمي للمجموعتين (ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني) الا أن تحسن الطلبة ذوي التحصيل المتدني كان أفضل.

وفي دراسة أجراها الفريجات (٢٠٠٦)، هدفت إلى استقصاء أثر البرنامج التدريبي للتعلم المنظم ذاتياً المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في اتخاذ القرار وفق نموذج دي بونو والضبط المعرفي الذاتي، تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً وطالبة (٧٠) للمجموعة التجريبية و(٧٠) للمجموعة الضابطة من طلبة السنة الأولى في تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في دولة الإمارات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً ذا دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي للتعلم المنظم ذاتياً على تحسين اتخاذ القرار وجميع مجالاته، والضبط المعرفي الذاتي وجميع مجالاته.

وفي دراسة لغانم (٢٠٠٧)، هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في كل من الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) طالبا من طلبة الصف السابع كان منهم (٤٠) طالب مجموعة تجريبية و(٤٣) طالباً مجموعة ضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية الأكاديمية على المقياس بشكل عام، وعلى أبعاد الاحساس بالمتعة، والاحساس بالقيمة، وتحمل الضغوط ولم تظهر النتائج فروق في البعد المتعلق بالإحساس بالكفاءة. كما اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية ببعديه العام والخاص. وخلصت الدراسة إلى أهمية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتدريب المعلمين على توظيف مبادئ النظرية المعرفية الإجتماعية في داخل الغرفة الصفية في تدريس المهارات المعرفية والحركية.

وفي دراسة لـــ الربابعه (٢٠٠٨)، هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، لدى طلبة الصف التاسع في مادة الأحياء. شملت عينة الدراسة طالبات الصف التاسع في مدرسة بلعما للبنات في المفرق، الأردن، البالغ عددهن (٥٦) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية واخرى ضابطة. وقد اشارت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على متغيرات الدراسة الثلاث: التفكير العلمي وحل المشكلات والتفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وعزت الباحثة ذلك إلى استخدام استراتيجية المدخل المنظومي.

الدراسات الأجنبية الوصفية:

من الدراسات التي هدفت لتحديد مكونات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها الطلبة دراسة بارك (Park, 1992)، حيث قدم استبانة من (١٢٣) فقرة تتعلق بالمعتقدات الذاتية والكفاية الذاتية والأداء الموجه نحو الهدف واستخدام الاستراتيجيات ماوراء المعرفية، وضبط بيئة التعلم، لـــ (١١٥) طالب في الصف الثالث، و(١٥٠) طالب في الصف الرابع و(١٢٥) طالب في الصف الخامس. واستخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي، واثبت أن التعلم المنظم ذاتياً يشتمل على كل المكونات السابقة. وأن هناك فروق دالة بين الصفوف الثلاثة في التنظيم الذاتي للتعلم لصالح الصفوف العليا.

ودرس ستيفين (Stephen, 1996)، الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من الطلبة الجامعيين من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض. حيث قام الباحث باختيار (٩) من الطلبة المتفوقين و(٨) من الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض، وقام بجمع المعلومات من خلال المقابلة، ولقد أظهر الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض تشابهاً في استراتيجيات التعلم المنظم التي يستخدمونها، لكن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض اظهروا ممارسة أقل لهذه الاستراتيجيات.

وقام ميلر وجانيس (Miller & Janice, 2000) بدراسة بعنوان اكتشاف مصادر التعلم المنظم ذاتياً، وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤثر في مستوى التنظيم الذاتي لتعلم الطلبة. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢٩٧) طالب من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس امريكية، ووجد أن التنظيم الذاتي للطلاب يتأثر بعوامل داخلية وخارجية؛ الداخلية

مثل الدافعية، والخارجية مثل استراتيجيات التفاعل الصفي ومستوى المعلم الأكاديمي. وساعدت الدراسة على معرفة المكونات التي تؤثر في التعلم المنظم ذاتياً.

وفي دراسة قام بها دجناث وبيتنير ولانغفليد (Dignath, Buettner, & Langfeld, 2008)، حيث قاموا بتحليل ما ورائي لـــ (٤٨) معالجة الغرض منها تعزيز استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في (٣٠) دراسة وبحث، كان مستهدف بها طلاب المدارس. واظهرت النتائج أن البرامج التدريبية على التعلم المنظم ذاتياً كانت فعالة ومفيدة حتى على مستوى الطلبة في المدارس الابتدائية.

الدراسات الأجنبية التجريبية:

قام ميلر وبيرنس (Miller & Byrnes, 2001)، بدراسة هدفت إلى معرفة أثر نموذج التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ باتخاذ القرار عند الطلبة المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع، والصف الحادي عشر في ولاية ميرلاند في امريكا، ولقد تم استخدام قائمة لتقييم مهارات اتخاذ القرار وقائمة استراتيجيات التعلم لتقييم الأهداف الأكاديمية المهمة. وقد اشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واتخاذ القرار. ولم يجد الباحثان اي فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة من الصف الحادي عشر و وبين الطلبة من الصف التاسع في أثر التعلم الذاتي على اتخاذ القرار.

وقام هاورد وماكجي وشاي وهونج (Howard, McGee, Shia & Hong, 2001)، بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير التعلم المنظم ماوراء المعرفي في أسلوب حل المشكلة العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٦) طالب من طلاب الصف الخامس، موزعين على اثنتي عشرة مدرسة من مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام المنهج التجريبي في الدراسة، حيث تعرضت المجموعة التجريبية للتدريب بواسطة الحاسوب. واشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين خضعوا للمعالجة والتدريب على عناصر التعلم المنظم ماوراء المعرفية اظهروا قدرة عالية في استخدام أسلوب حل المشكلة بالمقارنة مع طلبة المجموعة التجريبية.

وفي دارسة قام بها بيريلس وقيرتلر وشميتز (Perels, Gurtler & Schmitz, 2005)، لمعرفة أثر التدريب على كل من مكونات التعلم المنظم ذاتياً ومكونات حل المشكلة. وكانت عينة الدراسة (٢٤٩) من طلاب الصف الثامن. تعرضوا لأربعة برامج تدريبية مختلفة

في دروس القواعد في اللغة الألمانية، كل تدريب كانت مدته (٩٠) دقيقة للدرس الاسبوعي. أظهرت النتائج أنه من الممكن أن تطوير القدرة على حل المشكلات والتنظيم الذاتي من خلال مثل هذا النوع من التدريب القصير، وأظهر التقييم أن ضم استراتيجيات التنظيم الذاتي وحل المشكلات تقود لتطوير أفضل في مكونات التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى أنه من الممكن تطوير القدرة على حل المشكلات من خلال ممارسة استراتيجيات حل المشكلات والتنظيم الذاتي أو من خلال الجمع بين الاثنين.

وفي دراسة قام بها سينجر وتكايا (Sungur & Tekkaya, 2006)، بعنوان "أثر التعلم المعتمد على المشكلات والتدريس التقليدي على التعلم المنظم ذاتياً" للتحقق من أثر طريقتين في التدريس، الأولى التدريس المعتمد على المشكلة والثانية التدريس التقليدي، على التعلم المنظم ذاتياً، واستخدم الباحثان مقياس الاستراتيجيات الدافعية للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالب من طلاب الصف العاشر في صفين مختلفين، وبشكل عشوائي تم تعيين أحد الصفين كمجموعة ضابطة والأخر كمجموعة تجريبية، وقد تم تدريسهم بواسطة نفس مدرس الأحياء لكن المجموعة التجريبية درست بواسطة طريقة التعلم المعتمد على المشكلة والضابطة درست بالطريقة التقليدية. اظهرت النتائج تحسن المجموعة التجريبية في توجهات الأهداف الداخلية، وقيمة المهمة، واستخدام الاستراتيجيات للتعلم المنظم كتنظيم الجهد وتعلم الاقران والتنظيم الذاتي ماوراء المعرفي.

وفي دراسة قام بها نينيز وكاريز وبرناردو وروزيرو وفالي وفرنانديز وسوريز (Nunez, Cerezo, Bernardo, Rosario, Valle, Fernandez & Suarez, 2011)، من أجل فحص فعالية برنامج تدريبي افتراضي على استراتيجيات الدراسة والتنظيم الذاتي لطلاب جامعة افيدوفي اسبانيا. كانت الدراسة شبه تجريبية، حيث ضمت مجموعة ضابطة تكونت من (٢٠٦) طلاب، ومجموعة تجريبية تكونت من (١٦٧) طالب، وتم استخدام مقياس بشكل قبلي وبعدي يقيس "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، المعرفة التصريحية، استراتيجيات التخطيط، والتقييم، وأساليب التعلم العميق والسطحي، والتحصيل الأكاديمي"، وبينت النتائج أن طلبة المجموعة التجريبية اظهروا تحسناً ذو دلالة في المعرفة التصريحية، وفي استخدام استراتيجيات التعلم المنظم، وفي مهارة التخطيط و التقييم، واظهروا زيادة استخدام لأسلوب التعلم العميق وقل لديهم استخدام أسلوب التعلم السطحي، وهو ما أثر على التحصيل الأكاديمي، وذلك بالمقارنة مع طلبة المجموعة الضابطة.

وفي دراسة لــ: جنقام وسيورش وناغاراثنام (Janagam, Suresh & Nagarathinam, 2011)، حاولت الكشف عن أثر التدريس التقليدي والتدريس المعتمد على المهمة والمشكلات على التعلم المنظم ذاتياً، وكان منهج الدراسة شبه التجريبي وتم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم الدافعية، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالب من صفين مختلفين تم تدريسهم بواسطة نفس مدرس الاقتصاد البيئي، حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية درست بطريقة التعلم المعتمد على المهمة. واظهرت النتائج فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية على الدافعية الداخلية وقيمة المهمة، واستخدام استراتيجيات التعلم الموسعة، والتنظيم ماوراء المعرفي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ على الدراسات التي سبق عرضها العديد من الملاحظات منها:

- أنها استخدمت مناهج بحثية متنوعة فبعضها وصفي والآخر تجريبي.
- يظهر الأثر في معظم البرامج التي تناولت بالتدريب التعلم المنظم ذاتياً على المتغيرات التابعة لها وتبين ذلك بشكل واضح الدراسة المسحية التي قام بها دجناث ووآخرون (Dignath, C. et al., 2008)، حيث قاموا بتحليل ما ورائي لــ (٤٨) معالجة وتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في (٣٠) دراسة وبحث.
- تمت دراسة وتحديد مكونات ومصادر التعلم المنظم ذاتياً وذلك في أكثر من دراسة مثل: دراسة ميلر وبيرنس (Miller & Byrnes, 2001)؛ ودراسة بارك (Park, 1992)، واللتين اظهرتا العديد من مكونات التعلم تمثلت في المكونات المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية والبيئية.
- تمت دراسة التعلم المنظم ذاتياً كمتغير مستقل في بعض الدارسات ومتغير تابع في دراسات اخرى.
- وتمت دراسة الفروق في التعلم المنظم ذاتياً عند فئات عمرية مختلفة مثل: دراسة الدباس (٢٠٠٥)، والتي هدفت إلى تعرف الفروق في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين طلبة السنة الجامعية الأولى وطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي التحصيل المتدني في تخصصات علمية وادبية، والتي كشفت عن فروق في الاستراتيجيات تعزى للعمر والجنس، ودراسة ستيفين (Stephen, 1996)، التي هدفت للتّعرف على الفروق في

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من الطلبة الجامعيين من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض واظهرت عدم وجود فروق في الاستراتيجيات واظهرت الفروق في حجم الممارسة لهذه الاستراتيجيات.

- تمت دراسة حل المشكلات كأحد المتغيرات في بعض الدراسات لكنها لم تأخذ بمفهومها العام والشامل بل تم تمثيلها بأحد مكوناتها مثل دراسة ميلر وبيرنس (Miller & Byrnes, 2001)، التي هدفت إلى معرفة أثر نموذج التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ باتخاذ القرار كأحد أشكال حل المشكلات عند الطلبة المراهقين، واظهرت نتائج دالة للمعالجة. وتم دراسة حل المشكلات في دراسة اخرى كمتغير مستقل وفحص أثره على التعلم المنظم كما في دراسة سينجر وتكايا (Sungur & Tekkaya, 2006)، والتي اظهرت أثراً للمعالجة باستخدام التدريس بواسطة حل المشكلات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- يلاحظ أيضا عدم وجود دراسة تناولت بالبحث أثر التعلم المنظم ذاتياً في التفكير الناقد.
- لم يتم التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكل متكامل بحيث يتضمن التدريب مكونات التعلم المنظم كلها المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية والبيئية.

ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات:

في حدود علم الباحث فإنه لم يجد أي دراسة عربية أو غير عربية تناولت المتغيرات التي سيتم العمل عليها في هذا البحث مجتمعة وهي أثر برنامج تدريبي على التعلم المنظم في التفكير الناقد وحل المشكلات.

ويعزز هذا الأمر ما أوصى به الباحث (رشوان، ٢٠٠٦) في نهاية بحث متعلق بالتعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بأهداف الإنجاز بإجراء دراسة تتناول بالبحث أثر التعلم المنظم ذاتياً في التفكير الناقد، بسبب عدم وجود دراسة عربية تناولت الموضوع.

وتتميز الدراسة الحالية بالآخذ بالمفهوم الشمولي للتعلم المنظم ذاتياً بكافة مكوناته، وذلك بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بالتعلم المنظم ذاتياً وبالأخص نموذج بنتريتش (٢٠٠٠). وبالتالي سيتم التناول بالتدريب جوانب ومكونات التعلم المنظم ذاتياً المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية والبيئية، بحيث يشكل ذلك تكاملاً في التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

بالإضافة إلى ما سبق ومن خــلال المــسح لــلأدب النظــري المتعلــق بالموضـــوع يتبين أن الأبحاث في موضوع التــدريب علـــى تنظــيم الدافعيـــة – وهـــي احــدى المحـــاور الأساسية في التعلم المنظم ذاتياً، وهنالــك العديــد مـــن الاســتراتيجيات التـــي تنبثــق عنهـــا مؤثرة في التعلم المنظم ذاتياً – تعد نادرة جدا في البيئـــات العربيـــة وغيـــر العربيـــة. وفـــي هذا البحث فـــإن احـــد اهـــم الجوانـــب التـــي تـــشكل البرنـــامج التـــدريبي هـــي الدافعيـــة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تم اتباع الخطوات المنهجية من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة. وهذا الفصل يقدم وصفا لهذه الخطوات حيث تم وصف مجتمع الدراسة وطريقة اختيار أفراد الدراسة، بالإضافة إلى طريقة بناء أدوات الدراسة واستخراج دلالات صدقها وثباتها، وعرض لإجراءات تطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من فرضيات الدراسة.

أولاً: أفراد الدراسة

تم اختيار مدرسة نور الحسين بشكل قصدي من مديرية التربية والتعليم في منطقة عمان الأولى، حيث وقع الاختيار على هذه المدرسة بسبب إبداء إدارة المدرسة الرغبة في تطبيق البرنامج التدريبي على طالباتها.

ولقد تكونت عينة الدراسة من (٥٧) طالبة، حيث تمثلت المجموعة التجريبية (٢٧) طالبة، ونصيب المجموعة الضابطة (٣٠) طالبة.

وتم اختيار صفين عشوائياً من الصفوف الثلاثة التي تشكل الصف التاسع في هذه المدرسة، وتم الاختيار بواسطة القرعة بين الصفين ليكون أحدهما مجموعة تجريبية والآخر مجموعة ضابطة.

مع الملاحظة أن توزيع الطالبات على الصفوف من قبل إدارة المدرسة يتم بطريقة قصدية، بحيث يتساوى تقريبا عدد الطالبات المتفوقات والمتوسطات والمتأخرات في التحصيل في كل صف من الصفوف.

ثانياً: أدوات الدراسة

أ. اختبار التفكير الناقد

تم استخدام مقياس التفكير الناقد لواطسن وجلسر (Watson & Glasser) ، الذي أعده للعربية عبد السلام ورفيقه، وقامت البرصان (٢٠٠١) بتعديله للبيئة الأردنية ملحق (١)،

وبما يتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة في دراستها وهي الفئة العمرية نفسها التي يستهدفها الباحث في هذه الدراسة. ويبلغ عدد فقرات الاختبار ككل (٧٥) فقرة مقسمة إلى (٥) أبعاد، بواقع (١٥) فقرة لكل بعد، بحيث يتراوح المدى النظري لكل بعد بين (٠–١٥) درجة، أما البعد النظري للمقاييس ككل فيتراوح بين (٠–٧٥) درجة. والأبعاد الخمسة للتفكير الناقد في هذا الاختبار هي:

أولاً: معرفة الافتراضات

ويتكون هذا البعد من مجموعة من العبارات والتي يلي كل واحدة منها عدد من الافتراضات المقترحة على المفحوص أن يحدد اي من الافتراضات تضمنتها العبارة (افتراض وارد) وأيها غير ذلك (افتراض غير وارد)، وذلك بوضع اشارة على تدريج يتكون من اجابتين محتملتين.

ثانياً: التفسير

ويتكون من مجموعة من الفقرات والتي تتلوها عدة استنتاجات وعلى المفحوص أن يحدد على ضوء ما يرد بالفقرة اي الاستنتاجات يتبع أو يترتب على الفقرة بحكم العلاقة المنطقية (نتيجة مترتبة، ونتيجة غير مترتبة)، وذلك بوضع اشارة على تدريج يتكون من اجابتين محتملتين.

ثالثاً: تقويم المناقشات

ويتكون من مجموعة من الافتراضات متبوعة بعدة حجج تدعم وتؤيد ما يرد فيها أو ما تعارضه وعلى المفحوص وضع اشارة على تدريج يتكون من اجابتين (إجابة قوية، إجابة ضعيفة).

رابعا: الاستنباط

ويتكون من مجموعة من العبارات وكل عبارة تتكون من شقيين تتبعها عدة استنتاجات مقترحة وعلى المفحوص أن يحدد فيما اذا كان كل استنتاج يتبع العبارتين (استنتاج صحيح، استنتاج غير صحيح) وذلك بوضع اشارة على تدريج مكون من اجابتين محتملتين.

خامسا الاستنتاج

ويتضمن ثلاثة مواقف يبدأ كل موقف بعرض مجموعة من الحقائق ويتبع هذه الحقائق مجموعة من الاستنتاجات وعلى المفحوص أن يقدر مدى صحة كل استنتاج على حدى، وذلك بوضع اشارة على تدريج مكون من خمس اجابات محتملة.

الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير الناقد

ثبات اختبار التفكير الناقد

لغايات التحقق من ثبات اختبار التفكير الناقد قامت البرصان (٢٠٠١) بتطبيقه على عينة مكونة من خمسين طالباً وطالبة من مدينة الزرقاء، وتم تطبيق الاختبار مرتين تخللها فترة زمنية مقدارها ثلاثة أسابيع، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق حيث وصل المعامل إلى (٠,٧٠).

صدق اختبار التفكير الناقد

استخرجت البرصان (٢٠٠١) دلالات صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لفقرات كل بعد مع الدرجة عليه كالتالي:

تراوح معامل الارتباط للبعد الأول معرفة الافتراضات ما بين (٠,١٣، ٠,٦٣)، والبعد الثاني التفسير (٠,١٠، ٠,٤٠)، والبعد الثالث تقويم المناقشات ما بين (٠,١٨، ٠,٥٢)، والبعد الرابع الاستنباط ما بين (٠,٠٨، ٠,٥٦)، والبعد الخامس الاستنتاج ما بين (٠,٠٩، ٠,٥٩).

كما استخرجت البرصان (٢٠٠١) دلالات صدق حساب الارتباط ما بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية، ووجدت بأن ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية كما يلي:

جدول ٣. نتائج الارتباط بين الدرجة على الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية على اختبار التفكير الناقد

البعد	الدرجة الكلية
معرفة الافتراضات	٠,٦٦
التفسير	٠,٥٨
تقويم المناقشات	٠,٣٥
الاستنباط	٠,٤١
الاستنتاج	٠,٧٨

ويتضح من معاملات الارتباط السابقة انها إيجابية ومتوسطة وفي هذا دلالة على صدق بناء المقياس.

تصحيح اختبار التفكير الناقد:

تعطى درجة واحدة في هذا الاختبار على كل استجابة صحيحة من استجابات الطلبة على فقرات الاختبار الخمس والسبعين ودرجة صفر على الاستجابة الخاطئة، وبالتالي يكون مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب هي (٧٥) درجة كحد اقصى و(٠) كحد أدنى انظر ملحق (٢).

ب. اختبار حل المشكلات:

استخدم لتحقيق أغراض هذه الدراسة مقياس العقرباوي (٢٠٠٦) لحل المشكلات ملحق (٣)، وقد طورت الباحثة المقياس بعد الاطلاع على العديد من مقاييس حل المشكلات، ومنها مقياس هبنر وبترسون (١٩٨٥)، ومقياس حمدي (١٩٩٨)، ومقياس الخوالدة (٢٠٠٣)، بالإضافة إلى الاطلاع على الادب التربوي المتعلق بمهارات حل المشكلة، واستناداً إلى أنموذج حل المشكلات والذي اقترحه هبنر (Heppner,1978) تم تطوير مقياس مكون من(٤٢) فقرة، منها (٢٢) فقرة إيجابية و(٢٠) فقرة سلبية، وقد غطت هذه الفقرات مجالات حل المشكلة وكان توزيع هذه الفقرات على المجالات على النحو التالي:

- التوجه العام: (١١) فقرة.

- تعريف المشكلة: (٧) فقرات.
- توليد البدائل: (٨) فقرات.
- اتخاذ القرار: (٨) فقرات.
- التقييم: (٨) فقرات.

وتتطلب الاستجابة لفقرات المقياس تقدير الفرد لمدى ما ينطبق عليه مضمون الفقرة على مقياس مكون من ثلاث درجات، حيث تشير (غالباً) إلى قيام الفرد بالسلوك بشكل متكرر وفي حال اختارها المفحوص يأخذ ثلاث علامات، فيما تشير (أحياناً) إلى قيام الفرد بالسلوك بشكل متوسط وفي حال اختارها المفحوص يأخذ علامتين، وتشير (نادراً) إلى قيام الفرد بالسلوك بشكل قليل وفي حال اختارها المفحوص يأخذ علامة واحدة.

وهكذا يتم حساب درجة المفحوص بجمع تقديراته على فقرات المقياس بعد عكس الفقرات السالبة، وبذلك تكون الدرجة الدنيا على مقياس حل المشكلات هي (٤٢) وهي تعبر عن درجة منخفضة في امتلاك مهارات حل المشكلة في حين تكون الدرجة العليا (١٢٦) وهي قيمة تعبر عن درجة عالية في امتلاك مهارات حل المشكلة عند الفرد.

الخصائص السيكومترية لاختبار حل المشكلات

صدق اختبار حل المشكلات

لغايات استخراج دلالات صدق البناء للمقياس، قامت العقرباوي (٢٠٠٦) بحساب مؤشرات صدق البناء الآتية :

أ. الصدق التلازمي

قامت العقرباوي (٢٠٠٦) باستخراج دلالات الصدق التلازمي من خلال توزيع كل من مقياس (هبنر وبترسون) الذي قام بتعريبه فواز جرادات (١٩٨٥) والمكون من (٣٢) فقرة ، والمستخرج له معاملات الصدق والثبات، وكذلك مقياس حل المشكلات المطور من قبل الباحثة والمكون من (٤٢) فقرة على عينة مكونة من (٨٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدرستين واحدة للذكور وأخرى للإناث من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة

عمان الثانية، ومن ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية على كل من المقياسين حيث بلغ (٠,٨٣) وهذا يدل على الصدق التلازمي للمقياس المطور من قبل الباحثة.

ب. الصدق بدلالة التمييز بين المجموعات

قامت العقرباوي (٢٠٠٦) بحساب الصدق التميزي لمعرفة ما إذا كان للمقياس القدرة على التمييز بين الطلبة من ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، والطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني بحسب معدلاتهم المدرسية.

وفي هذا الإطار لابد من الإشارة إلى أن هناك دراسات تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي وسلوك حل المشكلة، مثل دراسة هوتز، ورينجينباش، وفيلدهوش (Houtz, Ringnbach & Feldhusch) والتي هدفت إلى تحديد العلاقات بين مهارات حل المشكلة وبعض القدرات المعرفية، بالإضافة إلى التحصيل الدراسي للطلاب، وقد وجد الباحثون علاقة ذات دلالة ما بين مهارات حل المشكلة التحصيل الدراسي وكذلك دراسة كلارك clark (1983) التي هدفت إلى معرفة التباين في حل المشكلة بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل، حيث تم تطبيق اختبار للمهارات الأساسية لحل المشكلة على عينة الدراسة وأظهرت النتائج ان الطلبة مرتفعي التحصيل لديهم قدرة جيدة على حل المشكلات (العقرباوي، ٢٠٠٦).

ولغايات إجراء الصدق التمييزي للمقياس المطور من قبل الباحثة فقد قامت بتوزيع المقياس على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من مدرستين، احداهما للذكور والثانية للإناث من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية، منهم (٣٠) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع و(٣٠) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني بحسب معدلاتهم المدرسية وتم استخدام اختبار "ت" (T-test) للتحقق فيما إذا كان المقياس يميز بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المتدني والجدول التالي (٤) يبين نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين المجموعتين:

الجدول ٤. نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وبين الطلبة ذوي التحصيل المتدني على مقياس حل المشكلات

مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالة "ت"
الطلبة ذوي التحصيل المرتفع	١٠٩,٣٣٣	٤,٦٤٨٠	١٥,٠١٢	٠,٠٠٠
الطلبة ذوي التحصيل المتدني	٨٥,٧٦٦	٧,٢٣٣		

يشير الجدول رقم (٤) السابق إلى ان قيمة "ت" بلغت (١٥,٠١٢) ودلالتها (٠,٠٠٠)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط حسابي (١٠٩,٣٣٣) (العقرباوي، ٢٠٠٦).

ثبات اختبار حل المشكلات:

استخرجت العقرباوي (٢٠٠٦) دلالات ثبات الاختبار من خلال حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس ككل وعلى كل مجال من مجالات المقياس حيث كان معامل (كرونباخ الفا) للثبات على النحو التالي:

- المقياس ككل (٠,٧٨)
- مجال التوجه العام (٠,٨٠)
- مجال تعريف المشكلة (٠,٧٨)
- مجال توليد البدائل (٠,٧٦)
- مجال اتخاذ القرار (٠,٧٨)
- مجال التقييم (٠,٨١)

واعتبرت هذه المعاملات كافية لإظهار ثبات الأداة وذلك لأغراض هذه الدراسة كما يذكر Crocker (1986) (المشار إليه في العقرباوي، ٢٠٠٦).

البرنامج التدريبي:

بناء على الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالتعلم المنظم ذاتياً، ومراجعة أهم النظريات والنماذج التي فسرته، تم بناء البرنامج التدريبي المعتمد على النظرة الشمولية لمفهوم التعلم المنظم بحيث يكون برنامج متكامل يدرب على جميع مكونات التعلم المنظم ذاتياً.

وتم العمل على البرنامج التدريبي من خلال الخطوات الآتية:

١. الرجوع للأدب النظري المتعلق بالتعلم المنظم ذاتياً.
٢. اختيار الاستراتيجيات التي سيتم التدريب عليها في البرنامج التدريبي.
٣. تحديد الأهداف، وعدد الجلسات التدريبية، وصياغة المواقف والأنشطة والتمارين وتحديد الاستراتيجيات الأمثل لتدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتمت طباعته وتنسيقه على برمجية البوربوينت (PowerPoint).
٤. تم عرض البرنامج التدريبي على خمسة محكمين من أهل الاختصاص في علم النفس التربوي والتدريب.
٥. تم تطبيق استطلاعي للبرنامج على عينة مشابهة لعينة الدراسة مكونة من طالبات الصف التاسع في مدرسة اخرى غير المدرسة التي تم تطبيق البرنامج التدريبي النهائي بها، لاستكشاف نقاط القوة والضعف في البرنامج.
٦. بعد الأخذ بالملاحظات من المحكمين والتطبيق الاستطلاعي، وتكامل البرنامج التدريبي بصورته النهائية، تم التطبيق على عينة الدراسة.

التعريف بالبرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي من (٢٠) جلسة تدريبية تتضمن مجموعة من المواقف والأنشطة والمهام لتدريب الطلبة على استخدام وتطوير مهارات التعلم المنظم ذاتياً عند الطالب مستقلة عن المنهاج الدراسي. ويعتمد البرنامج على مجموعة من الإجراءات التي تم تحديدها بما يتناسب مع الفئة المستهدفة وهي طالبات الصف التاسع الاساسي، مع المحافظة على الأصول النظرية للتعلم المنظم ذاتياً والمنهجيات المتبعة في التدريب عليه. مما يساعد الطالب على الانتقال من متلقي سلبي إلى مشارك أساسي في عملية التعلم.

أهداف البرنامج التدريبي:

يتوقع من هذا البرنامج التدريبي أن ينمي في الطالب قدرته على:

- تعريف مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- تطبيق مهارات التعلم المنظم ذاتياً في المواقف التعليمية.
- تحديد نقاط القوة والضعف في سلوكياته التعلميّة.
- تنشيط الدافعية في المواقف التعليمية المختلفة.
- تقييم مدى امتلاكه لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، وقدرته على تطبيقها.
- ضبط وتنظيم البيئة المحيطة بعملية التعلم.

الاستراتيجيات التي سوف يتم التدريب عليها في هذا البرنامج:

بناء على البحث في الإطار النظري والاطلاع على الدراسات السابقة والنماذج التي وضحت وحددت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، تم تحديد مجموعة من الاستراتيجيات التي سيقوم البرنامج بالتدريب عليها بحيث يتناول البرنامج التدريبي الحالي بالتدريب مكونات التعلم المنظم ذاتياً الأربعة والاستراتيجيات المندرجة تحتها، والمكونات والاستراتيجيات هي:

المكون المعرفي للتعلم المنظم ذاتياً. ويشتمل على:

- مهارة وضع الأهداف والتخطيط.
- مهارة التلخيص.
- مهارة التنظيم (الخرائط المفاهيمية).
- مهارة حل المسألة.

المكون ماوراء المعرفي للتعلم المنظم ذاتياً. ويشتمل على:

- مهارة المراقبة الذاتية (سؤال الذات).
- مهارة التقييم الذاتي (بالمقارنة مع أهداف موضوعة مسبقا، أو أداء سابق، أو نتائج الزملاء).

المكون الدافعي للتعلم المنظم ذاتياً. ويشتمل على:

- مهارة الفاعلية الذاتية.
- مهارة تنشيط الدافعية (حوار الذات عن الأداء وحوار الذات عن الإتقان).

المكون السلوكي والبيئي للتعلم المنظم ذاتياً (إدارة المصادر). ويشتمل على:

- مهارة البحث عن المعلومات.
- مهارة ضبط البيئة الدراسية (مع من ومتى وأين ادرس؟).

ويغطي هذا البرنامج التكامل في التدريب على جميع مكونات التعلم المنظم ذاتياً، حيث تم التدريب على جميع مكونات التعلم المنظم ذاتياً وأبرز الاستراتيجيات المندرجة تحتها، مما انعكس على بنية البرنامج التدريبي.

ونظراً لأهمية جانب التأمل وردود الفعل التي تصدر عن المتعلمين في عملية التنظيم الذاتي، فقد تم تخصيص جزء من كل جلسة تدريبية للتأمل في الخبرة الجديدة المكتسبة وتقييمها، والتعرف على ردود الأفعال المتوقعة من الطلبة عليها.

بالإضافة إلى ما سبق فقد تم تخصيص جزء من الجلسة التدريبية لتقييم مدى امتلاك الطلبات للمهارة، وذلك من خلال ورقة تقييم تحتوي على قائمة شطب توزع على المتدربين في نهاية كل جلسة تدريبية ويقوم المتدربين بتقييم أنفسهم.

وفي الجدول (٥) التالي عرض للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها في البرنامج التدريبي مصنفة بحسب كل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتياً بالإضافة إلى عدد الجلسات التدريبية اللازمة لها وزمنها.

جدول ٥. المكونات والمهارات والجلسات التدريبية في البرنامج

المكون العام	المهارة	عدد الجلسات	زمن الجلسة
المكون المعرفي	مهارة وضع الأهداف والتخطيط للأهداف	٣	٤٥ دقيقة
	مهارة التلخيص	٣	٤٥ دقيقة
	مهارة التنظيم (الخرائط المفاهيمية)	٣	٤٥ دقيقة
	مهارة حل المسألة	١	
المكون ماوراء المعرفي	مهارة المراقبة الذاتية	٢	٤٥ دقيقة
	مهارة التقييم الذاتي	٢	٤٥ دقيقة
المكون الدافعي	الدافعية (الفاعلية الذاتية، وتنشيط الفاعلية الذاتية بالحوار الذاتي)	٢	٤٥ دقيقة
المكون السلوكي والبيئي	مهارة إدارة المصادر (البحث عن المعلومات، مع من وأين ومتى ادرس؟)	٢	٤٥ دقيقة
تعريف وختام للبرنامج	الجلسة الافتتاحية التعريف بالبرنامج	١	٤٥ دقيقة
	الجلسة الختامية مراجعة وتذكير بالمهارات	١	٤٥ دقيقة
٤ مكونات للتعلم المنظم	٨ مهارات	٢٠ جلسة تدريبية	١٥ ساعة تدريبية

آلية التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في البرنامج:

تشير الدراسات التربوية إلى أن الطلبة لن يتقنوا المهارات الدراسية ما لم يتلقوا تدريباً واضحاً عليها، فهذه المهارات لا يتقنها الطلبة إلا إذا تعلموها بطريقة منظمة (Miller & Janice, 2000).

ويتبين أن أهم الخطوات للتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي:

- تنشيط المعرفة السابقة حول الاستراتيجية.
- توضيح الاستراتيجية للطلبة ومناقشتهم بها، وتعريفهم بأشكال المهمات التي يمكن استخدام الاستراتيجية بها.
- ذكر أهمية الاستراتيجية، حيث أن هذه المعرفة تدفع الطلبة إلى تعميم هذه الاستراتيجية إلى مواقف جديدة وتطبيقها على مهمات مشابهة.
- تدريب الطلبة على الاستراتيجيات وإعطائهم الفرصة لممارستها، من خلال العمل على مهمات تعلميّة متنوعة.
- التأمل والتقييم الذاتي في الخبرة المكتسبة والمهارة المتعلمة.

الجلسة التدريبية:

بناء الجلسة التدريبية:

بالاعتماد على ما سبق تم بناء الوحدة الأساسية في البرنامج وهي الجلسة التدريبية على نحو يتسق مع الإجراءات العلمية المتبعة في التدريب على التعلم المنظم ذاتياً، بحيث تكون الإجراءات في الجلسة كالتالي:

- عرض اسم البرنامج، واسم الجلسة والأهداف الخاصة بها في بداية الجلسة.
- تنشيط المعرفة السابقة حول المفهوم والمهارة من خلال نشاط افتتاحي في بداية الجلسة.
- تعريف المفهوم والمهارة ونقاش الطلبة بها، مع ذكر الأمثلة عليها.
- ذكر أهمية المهارة والمواقف التي يمكن أن تستخدم بها.
- تدريب الطلبة على المهارة وإتاحة الفرصة لهم لتطبيقها.
- فتح المجال للطلبة للتأمل في ممارساتهم واتجاهاتهم نحو المهارة المتعلمة.
- إعطاء الفرصة للطلبة للتقييم الذاتي لتحديد مدى اكتسابهم للمهارة والمعرفة.

وتتكون كل جلسة تدريبية من:

١. خطة المدرب والتي تحتوي على:

- الأهداف الخاصة بالجلسة.
- الاستراتيجيات التدريبية المستخدمة في التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- محتوى الجلسة التدريبية.
- المواد التدريبية اللازمة لتنفيذ الجلسة.
- الإجراءات اللازم إتباعها لتنفيذ الجلسة.

٢. العرض التقديمي وهو شرائح معدة على برمجية بوربوينت (PowerPoint) تحتوي على المادة التدريبية المقدمة للطلبة.
٣. أوراق العمل التي تحتوي على المهمات والأنشطة المطلوب من الطلبة تنفيذها في الجلسة التدريبية.
٤. أوراق التقييم الذاتي والتي من خلالها سوف يقيم الطلبة أدائهم ومعارفهم بأنفسهم حيث يطلب من الطالب ذكر نقطتي تعلم بعد كل جلسة والإجابة على قائمة شطب معدة خصيصا لكل جلسة تدريبية.

الاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج ككل للتدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتياً:

١. العمل الجماعي.
٢. دراسة الحالة.
٣. التدريس المباشر.
٤. الحوار والمناقشة.
٥. العصف الذهني.
٦. المقابلة.
٧. فكر ثم زاوج ثم شارك.

٨. أوراق العمل.

٩. الأمثلة.

١٠. الأسئلة.

١١. الاستقصاء الإيجابي.

١٢. الفيلم التعليمي.

١٣. القصة.

١٤. تحليل الصور.

١٥. التمثيل (دراما).

المواد التدريبية اللازمة لتنفيذ البرنامج:

١. جهاز العرض المرئي (Data Show).

٢. العرض التقديمي وهو شرائح معدة على برمجية بوربوينت PowerPoint تحتوي على المادة التدريبية المقدمة للطلبة.

٣. صحائف الأعمال (FlipShart).

٤. اللوح + أقلام للكتابة على اللوح (السبورة + الطباشير).

٥. الاحتياجات الخاصة بكل جلسة تدريبية مثل: أوراق العمل، أوراق التقييم، بطاقات تقسيم المجموعات...الخ، والتي هي مذكورة في خطة المدرب لكل جلسة تدريبية.

ملاءمة البرنامج التدريبي:

للتحقق من صلاحية البرنامج التدريبي، والتأكد من قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، ومدى ملائمته لموضوع الدراسة، تم عرضه على خمسة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والتدريب ملحق (٥)، وقد جاء الرد بالإجماع على صلاحية البرنامج وملائمته لأهداف وموضوع الدراسة، مع الاخذ بعين الاعتبار ببعض الملاحظات التي ابداها المحكمين وتمثلت بإعادة الصياغة لبعض الفقرات والجمل وبزيادة عدد بعض الجلسات التدريبية، وتم الاخذ بهذه الملاحظات عند صياغة البرنامج التدريبي بصورته النهائية.

التطبيق الأولي للبرنامج:

تم تطبيق أولي للبرنامج على عينة استطلاعية من طالبات الصف التاسع، في مدرسة اخرى من مدارس عمان غير المدرسة التي تم تطبيق البرنامج التدريبي النهائي بها. وكان هناك مجموعة من الملاحظات على التطبيق تمثلت بـــ:

- التفاعل العالي للطالبات مع البرنامج والمواضيع المطروحة.
- الاندماج في الأداء على أوراق العمل والمهمات، وتقبل الأنشطة والتمارين والاستمتاع بها.
- بعض أوراق العمل كانت صياغتها غير مناسبة للفئة العمرية فتم اعادة صياغتها لتتناسب مع الفئة العمرية.
- بعض الجلسات كانت تحتوي على ورقتين عمل وذلك كان يستهلك الكثير من الوقت فتم حذف أو دمج الورقتين في ورقة واحدة ليتناسب ذلك مع وقت الجلسة التدريبية.

وتم الأخذ بهذه الملاحظات بعين الاعتبار عند صياغة البرنامج بصورته النهائية.

اجراءات تطبيق الدراسة:

تم جمع البيانات لهذه الدراسة من خلال أداتي الدراسة وهما مقياسا التفكير الناقد وحل المشكلات، بالإضافة إلى تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وفيما يلي عرض للإجراءات التي اتبعها الباحث:

تطبيق مقياسي التفكير الناقد وحل المشكلات:

بعد اختيار المقاييس المناسبة للدراسة واعتمادها، تم تطبيق قبلي للمقياسين (مقياس التفكير الناقد) و(مقياس حل المشكلات) على المجموعتين التجريبية والضابطة، وفقاً لتصميم الدراسة وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، تم التطبيق البعدي للمقياسين (مقياس التفكير الناقد) و(مقياس حل المشكلات)، على المجموعة التجريبية والضابطة.

تطبيق البرنامج التدريبي:

بعد الحصول على الموافقات اللازمة من وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى، والتنسيق مع إدارة المدرسة تمّ تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية، بواقع جلستين تدريبيتين في الأسبوع وقد استغرق التدريب مدة عشرة أسابيع من تاريخ ٢٠١٢/٣/٥ إلى ٢٠١٢/٥/١٨، وقد كان التدريب يتم في غرفة الحاسوب وذلك لتوفر الأدوات اللازمة والمساحة المناسبة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية عدداً من المتغيرات وهي:

- **المتغير المستقل:**

البرنامج التدريبي في التعلم المنظم ذاتياً. وله مستويان مجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي ومجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي.

- **المتغيرات التابعة:**

التفكير الناقد والذي سوف يتم حسابه من خلال الدرجة الكلية على اختبار التفكير الناقد.

حل المشكلات والذي سوف يتم حسابه من خلال الدرجة الكلية على اختبار حل المشكلات.

تصميم الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية لتعرف أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً على كل من التفكير الناقد وحل المشكلات لطلاب الصف التاسع في مدينة عمان، ولتحقيق هذا الهدف تم اعتماد المنهج شبه التجريبي. حيث تعرضت المجموعة التجريبية للاختبار القبلي ثم للبرنامج التدريبي ثم للاختبار البعدي. وتعرضت المجموعة الضابطة للاختبار القبلي ولم تتعرض للبرنامج التدريبي ثم تعرضت للاختبار البعدي.

المجموعة التجريبية: O1 O2   X   O1 O2

المجموعة الضابطة: O1 O2   -   O1 O2

حيث أن:

O: القياس القبلي والبعدي.

X: التدريب

المعالجات الإحصائية:

لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، تم استخدام برمجية (SPSS) الحاسوبية، وذلك كما يلي:

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعات الضابطة والتجريبية للتحقق من وجود فروق ظاهرية بين المجموعات في الدرجات الكلية والدرجات الفرعية لأبعاد الاختبارين. وكذلك تم حساب المتوسطات المعدلة لتلك المجموعات.
- تم اجراء تحليل التباين المشترك (AVCOVA) للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في الدرجات الكلية للاختبارين.
- تم اجراء تحليل التباين المشترك المتعدد (MNCOVA) للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في الدرجات الفرعية لأبعاد الاختبارين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً على كل من التفكير الناقد وحل المشكلات لدى طالبات الصف التاسع في مدينة عمان. وسيتم عرض النتائج حسب فرضيات الدراسة.

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية في الأداء على اختبار التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد، والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول ٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات البعدية الكلية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار التفكير الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الضابطة	٣٠	٤٣,٠٦	٧,٨١
التجريبية	٢٧	٤٩,٢٢	٧,٩٠
المجموع	٥٧	٤٥,٩٨	٨,٣٨

ويظهر من الجدول (٦) أن متوسط الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد (٤٣,٠٦٦٧)، في حين أن متوسط الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية (٤٩,٢٢٢٢)، وهذا يظهر ان متوسط درجات الطالبات للمجموعة التجريبية أعلى ظاهرياً من متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة، وللتحقق من أن هذه الفروق دالة احصائياً فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، والجدول (٩) التالي يظهر نتائج التحليل.

جدول ٧. تحليل التباين المشترك الأحادي للدرجات الكلية على اختبار التفكير الناقد

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٨٦٣,٨٩	١	٨٦٣,٨٩	١٨,٤٢	٠,٠٠٠
المجموعة	٥٧٧,٧٧	١	٥٧٧,٧٧	١٢,٣١	٠,٠٠١
الخطأ	٢٥٣٢,٦٤	٥٤	٤٦,٩٠		
الكلي	١٢٤٤٥٥,٠٠	٥٦			

يلاحظ من خلال الجدول (٧) ان قيمة "ف" للمجموعة (١٢,٣١٩) وبالتالي فإن هذه الفروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥). والجدول (١٠) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لدرجات طالبات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد.

جدول ٨. المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للدرجات الكلية للمجموعتين الضابطة و التجريبية على اختبار التفكير الناقد

المجموعة	المتوسط	الخطأ المعياري
الضابطة	٤٢,٩٦١	١,٢٥١
التجريبية	٤٩,٣٤٠	١,٣١٨

يلاحظ من الجدول (٨) ان المتوسطات الحسابية المعدلة للدرجات الكلية على اختبار التفكير الناقد للمجموعة الضابطة كانت (٤٢,٩٦١) و للمجموعة التجريبية كانت (٤٩,٣٤٠). وحيث ان هذه الفروق دالة كما اشار الجدول (٧).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥) في الدرجات الفرعية في الأداء على اختبار التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأبعاد الفرعية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد، و النتائج يظهرها الجدول (٩).

جدول ٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الناقد للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد الفرعي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الافتراضات	الضابطة	٣٠	١٠,٧٣	٢,٧٦
	التجريبية	٢٧	١١,٠٣	٢,٩٨
	الكلي	٥٧	١٠,٨٧	٢,٨٤
التفسير	الضابطة	٣٠	٩,٨٦	٢,٦٠
	التجريبية	٢٧	١١,١٤	٢,٢١
	الكلي	٥٧	١٠,٤٧	٢,٤٩
المناقشات	الضابطة	٣٠	١٠,١٣	٢,٣١
	التجريبية	٢٧	١١,١٤	٣,٣٨
	الكلي	٥٧	١٠,٦١	٢,٨٨
الاستنباط	الضابطة	٣٠	٨,٥٠	٢,٣٠
	التجريبية	٢٧	١٠,٢٢	١,٩٤
	الكلي	٥٧	٩,٣١	٢,٢٩
الاستنتاج	الضابطة	٣٠	٣,٨٣	٢,٢٢
	التجريبية	٢٧	٥,٦٦	١,٦١
	الكلي	٥٧	٤,٧٠	٢,١٥

يظهر الجدول (٩) فروق ظاهرية بين متوسطات الدرجات على الاختبارات الفرعية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وللتأكد من أن الفروق في الدرجات على الأبعاد الفرعية بين المجموعتين لاختبار التفكير الناقد ذات دلالة إحصائية تم اجراء تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، والجدول (١٠) يظهر نتائج التحليل.

جدول ١٠. تحليل تباين المشترك المتعدد هوتلينغ (Hotelling Trace) للدرجات الفرعية للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد

الأثر	قيمة هوتلينغ	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المجموعة	٠,٤٣٦	٤,٠٠٩	٠,٠٠٤

يتضح من الجدول (١٠) فأن قيمة "ف" لهوتلينغ (Hotelling Trace) الكلية كانت (٤,٠٠٩) وهذه القيمة دالة عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥). ومن أجل معرفة أي الأبعاد الفرعية لاختبار التفكير الناقد كانت الفروق فيها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) تم استخدام أسلوب تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، والجدول (١١) يظهر نتائج التحليل.

جدول ١١. تحليل تباين المشترك الأحادي للدرجات الفرعية للمجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد البعدي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الافتراضات	الاختبار القبلي	١٨٢,٠٠	١	١٨٢,٠٠	٣٥,٥٨	٠,٠٠٠
	المجموعة	٧,٦١	١	٧,٦١	١,٤٨	٠,٢٢٨
	الخطأ	٢٥٥,٧٠	٥٠	٥,١١		
	الكلي	٧١٩٨,٠٠	٥٦			
التفسير	الاختبار القبلي	٤,٦٥	١	٤,٦٥	٠,٩٦	٠,٣٣٢
	المجموعة	٣٤,٦٢	١	٣٤,٦٢	٧,١٣	٠,٠١
	الخطأ	٢٤٢,٦٨	٥٠	٤,٨٥		
	الكلي	٦٦٠١,٠٠	٥٦			
المناقشات	الاختبار القبلي	٣٧,٦٥	١	٣٧,٦٥	٥,٠٤	٠,٠٢٩
	المجموعة	٢٢,٥٨	١	٢٢,٥٨	٣,٠٢	٠,٠٨٨
	الخطأ	٣٧٣,٠٦	٥٠	٧,٤٦		
	الكلي	٦٨٨٩,٠٠	٥٦			
الاستنباط	الاختبار القبلي	٢٨,٤٥	١	٢٨,٤٥	٧,٦٨	٠,٠٠٨
	المجموعة	٤٣,٤٩	١	٤٣,٤٩	١١,٧٥	٠,٠٠١
	الخطأ	١٨٥,١٠	٥٠	٣,٧٠		
	الكلي	٥٢٤١,٠٠	٥٦			
الاستنتاج	الاختبار القبلي	٤,٧١	١	٤,٧١	١,١٨	٠,٢٨٢
	المجموعة	٤٧,٢٩	١	٤٧,٢٩	١١,٨٥	٠,٠٠١
	الخطأ	١٩٩,٤٣	٥٠	٣,٩٨		
	الكلي	١٥٢٠,٠٠	٥٦			

تشير نتائج التحليل الواردة في الجدول (١١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥)، بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية وذلك على أبعاد: التفسير والاستنباط والاستنتاج. وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات الدرجات على بعدي: الافتراضات والمناقشات. وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للدرجات على الأبعاد الفرعية لاختبار التفكير الناقد كما هو مبين في الجدول (١٢).

جدول ١٢. المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الأبعاد الفرعية لاختبار التفكير الناقد البعدي

البعد الفرعي	المجموعة	المتوسط	الخطأ المعياري
الافتراضات	الضابطة	١٠,٥١	٠,٤١
	التجريبية	١١,٢٧	٠,٤٤
التفسير	الضابطة	٩,٧١	٠,٤٠
	التجريبية	١١,٣٢	٠,٤٣
المناقشات	الضابطة	٩,٩٩	٠,٥٠
	التجريبية	١١,٢٩	٠,٥٣
الاستنباط	الضابطة	٨,٤٦	٠,٣٥
	التجريبية	١٠,٢٦	٠,٣٧
الاستنتاج	الضابطة	٣,٨١	٠,٣٧
	التجريبية	٥,٦٩	٠,٣٩

ويظهر الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للدرجات علـــى الأبعـــاد الفرعية للمجموعتين الضابطة والتجريبية. وتبين النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في أبعاد التفسير والاستنتاج والاستنباط، ولم تظهر وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعدي الافتراضات والمناقشات.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية في الأداء على اختبار حل المشكلات لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.

للتحقق من صحة هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية البعدية للمجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية على اختبار حل المشكلات، والجدول (١٣) يبين النتائج.

جدول ١٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات البعدية الكلية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار حل المشكلات

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري
الضابطة	٩٢,٧٦	٩,٠٢
التجريبية	١٠٠,٢٩	١١,٤١
المجموع	٩٦,٣٣	١٠,٨٢

ويظهر من الجدول (١٣) أن متوسط الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة على اختبار حل المشكلات (٩٢,٧٦٦٧)، في حين أن متوسط الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية (١٠٠,٢٩٦٣)، و يظهر من النتائج أن متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية أعلى ظاهرياً من متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة، وللتحقق من أن هذه الفروق دالة احصائياً فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، والجدول (١٤) يظهر نتائج التحليل.

جدول ١٤. تحليل التباين المشترك الأحادي للدرجات الكلية البعدية على اختبار حل المشكلات

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٣١١٨,١٢	١	٣١١٨,١٢	٦٣,٩٥	٠,٠٠٠
المجموعة	٤٠٤,٩٥	١	٤٠٤,٩٥	٨,٣٠	٠,٠٠٦
الخطأ	٢٦٣٢,٨٧	٥٤	٤٨,٧٥		
الكلي	٥٣٥٥٢٣,٠٠	٥٦			

يلاحظ من الجدول (١٤) ان قيمة "ف" للمجموعة بلغت (٨,٣٠٦) وبالتالي فإن هذه الفروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥). والجدول (١٥) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لدرجات الطالبات على اختبار حل المشكلات.

الجدول ١٥. المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للدرجات الكلية للمجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية على اختبار حل المشكلات

المجموعة	المتوسط	الخطأ المعياري
الضابطة	٩٣,٧٧	١,٢٨
التجريبية	٩٩,١٧	١,٣٥

يلاحظ من الجدول (١٥) ان المتوسطات الحسابية المعدلة للدرجات الكلية على اختبار حل المشكلات للمجموعة الضابطة هي (٩٣,٧٧٩) و للمجموعة التجريبية هي (٩٩,١٧٢). وحيث ان هذه الفروق دالة كما اشار الجدول (١٤).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في الدرجات الفرعية في الأداء على اختبار حل المشكلات لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الفرعية للمجموعة التجريبية والضابطة على اختبار حل المشكلات، كما يبين الجدول (١٦).

جدول ١٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على كل بعد من أبعاد اختبار حل المشكلات للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التوجه	الضابطة	٣٠	٢٣,٥٣	٣,٣٥
	التجريبية	٢٧	٢٦,٠٧	٣,٢٤
	الكلي	٥٧	٢٤,٧٣	٣,٥١
التعريف	الضابطة	٣٠	١٥,٧٠٠	٢,٠٥
	التجريبية	٢٧	١٦,٤٤	٢,٦٢
	الكلي	٥٧	١٦,٠٥	٢,٣٤
البدائل	الضابطة	٣٠	١٧,٨٣	٢,٨٠
	التجريبية	٢٧	١٩,١٨	٢,٦٣
	الكلي	٥٧	١٨,٤٧	٢,٧٨
اتخاذ القرار	الضابطة	٣٠	١٨,٥٦	٢,١٢
	التجريبية	٢٧	٢٠,٠٧	٢,٥٨
	الكلي	٥٧	١٩,٢٨	٢,٤٥
التقييم	الضابطة	٣٠	١٧,١٣	٢,٣٨
	التجريبية	٢٧	١٨,٥١	٢,٩٥
	الكلي	٥٧	١٧,٧٨	٢,٧٣

يظهر الجدول (١٦) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الدرجات على الاختبارات الفرعية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية، وللتأكد من ان هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، تم اجراء تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) والجدول (١٧) يظهر نتائج التحليل.

جدول ١٧. تحليل تباين المشترك المتعدد هوتلينغ (Hotelling Trace) لدرجات الأبعاد الفرعية للمجموعة التجريبية والضابطة على اختبار حل المشكلات القبلي

الأثر	قيمة هوتلينغ	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المجموعة	٠,١٩٦	١,٨٠٧	٠,١٣٠

و بالرغم من وجود فروق في الأداء على الأبعاد الخمسة للمقياس بين المجمـــوعتين التجريبيـــة والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، إلا أن الجدول (١٧) يبـــين ان قيمـــة "ف" لهوتلينـــغ (Hotelling Trace) الكلية كانت (١,٨٠٧) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة(α ≥ ٠,٠٥).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً على كل من التفكير الناقد وحل المشكلات لطالبات الصف التاسع في مدينة عمان.

وفي هذا الفصل سوف يتم مناقشة نتائج الدراسة، وأبرز التوصيات المنبثقة عنها، وفيما يلي عرض للمناقشة.

مناقشة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية في الأداء على اختبار التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.

بمراجعة جداول النتائج في الفصل السابق يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد تعزى للبرنامج التدريبي، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى.

و لتفسير هذه النتيجة لا بد من مناقشة أثر التعلم المنظم ذاتياً في كل من: دور وشخصية وسلوكيات الطالب بالإضافة إلى مهاراته المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية، والتي من المفترض انها بدورها تنعكس على مهارات التفكير الناقد.

وهنا نجد ان الكثير من الأبحاث تشير إلى تغير في دور الطالب نتيجة تدريبه على استراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتياً ومن هذه الأبحاث: (Zimmerman, 2004; Shin, 1997; Pintrich, 2002; Winne, 1995; Zimmerman, 2002; Boekaerts, 1999; Pintrich, P. & Linnenbrink, E. 2000).

وبالتالي قد يعزى أثر المعالجة التدريبية على التعلم المنظم ذاتياً في التفكير الناقد، لتغير دور الطالب في الموقف التعليمي الى دور جديد يكون فيه محور العملية التعليمة وصاحب دور أساسي في الموقف التعليمي، حيث يكون الطالب نشطاً في معالجة المعلومات، وهو الأمر الذي يؤكده بنتيرتش ولينينبرينك Pintrich & Linnenbrink (2000) في وصفهما لطبيعة التنظيم الذاتي للتعلم حيث يعتقدان بوجود أربعة افتراضات للتعلم المنظم ذاتياً أحدها هو **النشاط البناء.**

وهو ما يتطلب من الطالب تعريف وتوضيح القضايا والافتراضات والأسباب والاستنتاجات والتفاعل معها، وبالتالي يحدد الطالب مصداقية المصادر والملاحظات، ويحدد الترابط، ويتعرف على التوافق، ومن ثم يكون الاستنتاجات المعقولة، وهذه المهارات من اسس مهارات التفكير الناقد كما يذكر إنيس Ennis (المشار إليه في محمود، ٢٠٠٨).

وهذا التغير في دور الطالب يجعل منه أكثر استقلالية في الموقف التعليمي وبالتالي يبحث عن المعلومة باستخدام الطرق العلمية والمنطقية، ويقدر صحة وقيمة أي ادعاءات معرفية وهو ما يتفق مع ابحاث (Beyer,1987) حيث يشير إلى ان التفكير الناقد يساعد على تبني الادعاءات المعرفية وتقدير صحتها ودقتها، أي اختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تستند إليها، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة وهو ما يتفق بشكل كبير مع نظرة كل من واطسن وجلسر للتفكير الناقد (Watson & Glasser, 1964).

ومن الأسباب التي يعزى إليها الأثر الناتج عن التدريب على التعلم المنظم ذاتياً في التفكير الناقد طبيعة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً التي تم التدريب عليها والتي تمثلت في وضع الأهداف والتخطيط والتلخيص والتنظيم، فاستخدام هذه الاستراتيجيات يتطلب التمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة وهو ما يتوافق مع قائمة كاليفورنيا للتفكير الناقد بحسب (الجنادي، ٢٠٠٣). بالإضافة إلى ما تتطلبه الاستراتيجيات السابقة من تحليل وتقييم للمواقف، وهو ما يعتبر من أبرز مكونات التفكير الناقد كما يرى ليبمان Lipman (1991)، والتدريب بشكل خاص على استراتيجيات التنظيم يؤدي إلى نتائج إيجابية في التفكير الناقد وهو ما جاء متوافقا مع دراسة (الربابعة، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية المدخل المنظومي –وهو في الدراسة الحالية يعتبر أحد استراتيجيات التعلم المنظم التي تم التدريب عليها– في تنمية مهارات التفكير الناقد، وقد اظهرت النتائج وجود أثر للتدريب على استراتيجية المدخل المنظومي في التفكير الناقد.

وقد يرد السبب في وجود أثر للبرنامج التدريبي على التفكير الناقد لما يكسبه التدريب على التعلم المنظم ذاتياً من مهارات ماوراء معرفية، وبحسب عدد من الأبحاث فإن وظيفية المهارات ماوراء المعرفية قبل التعلم التخطيط للأنشطة من أجل توقع النتائج والتحليل من أجل اختيار الاستراتيجية المثلى للتعلم، وخلال التعلم مراقبة العمليات والنظر في الاستراتيجيات

المستخدمة، وبعد التعلم تقييم المنجزات في ضوء المعايير الموضوعة مسبقا للتأكد من مدى تحقق النتائج (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983). وهذه العمليات من تخطيط وتحليل ومراقبة وتقييم تعتبر من اسس التفكير الناقد كما يشير (Beyer, 1987). وتؤكد بعض الدراسات ما جاء في نتائج هذه الفرضية حيث اشارت نتائج بحث نينيز وآخرون Nunez, et al (2011) إلى وجود أثر لبرنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً على عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم. وهو ما جاء متوافقا مع دراسة لـــ جنقام وسيورش وناغاراثنام Janagam, Suresh & Nagarathinam(2011)، ودراسة سينجر وتكايا Sungur & Tekkaya 2006 التي أكدت وجود علاقة بين التدريب على التعلم المنظم ذاتياً و بين تطور المهارات ماوراء المعرفية.

و قد يكون سبب وجود أثر للمعالجة على التفكير الناقد ان أحد المكونات المهمة في التعلم المنظم ذاتياً هو التأمل، فالتعلم المنظم ذاتياً أداة لتعليم الطلبة تأمل وتقييم استراتيجياتهم ومهاراتهم التي يستخدمونها في التعلم، وذلك من أجل الاستمرار في استخدامها أو التخلي عنها و تبني استراتيجيات اخرى مختلفة عنها ويعتقد زمرمان أن من أبرز أطوار التعلم المنظم ذاتياً طور التأمل الذاتي "Self-Reflection Phase" (Zimmerman, 2002). ويشير زمرمان ان الحكم على الذات ورد الفعل الذاتي هما مكونا هذا الطور، وعند الربط بين ما يتحدث عنه زمرمان وبين رؤية جون ديوي – وهو من أهم من خاض في التفكير التأملي– بأن الشخص المتأمل هو الذي يشك دوماً في افعاله ويقيم مدى صحتها ويحلل الاجراءات و القرارات والنتائج (عودات، ٢٠٠٦) وهو ما يعني وجود علاقة قوية بين التفكير الناقد والتفكير التأملي، وقد اكدت العديد من الأبحاث على ذلك ومنها دراسة Gallegos (1981) ودراسة Cartwright (1991) وانيس Ennis (المشار إليه في جروان، ٢٠٠٧) و بحوث كش وجانيت Kish & Janet (المشار إليهما في عودات، ٢٠٠٦) من أن التفكير التأملي يساعد على تحليل الموضوعات و اصدار الاحكام عليها و تقييمها، و هو ما أكد عليه المجلد الثالث للكتيب الإرشادي لعلم النفس التربوي والصادر هذا العام عن جمعية علم النفس الأمريكية، حيث اكد على استخدام التأمل لتطوير التعلم المنظم ذاتيا (Hicks D. van Hover, S. Doolittle. & Peter E. 2012).

و قد يضاف إلى الأسباب التي ادت إلى تأثير التدريب على التعلم المنظم ذاتياً في التفكير الناقد الطريقة التي كان يقيم فيها الطلبة درجة امتلاكهم للمعلومات والمعارف والمهارات

التي تم التدريب عليها في البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية، حيث أن من أهم خصائص المتعلم المنظم ذاتياً انه يقيم ذاته ومهاراته واستراتيجياته، فكان يوزع على الطلبة بنهاية كل جلسة تدريبية قائمة شطب، يقيم من خلالها المتدربين انفسهم بشكل ذاتي، وليس تقييم خارجي يقوم به المدرب. وهو ما قد ينعكس على قدرة المتدربين التقييمية وقدرتهم على تحديد مدى امتلاكهم للمهارة.

وبالتالي اشتمال البرنامج التدريبي على مكونات التعلم المنظم ذاتياً كلها، المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية والبيئية، حيث شكل مظلة للأسباب التي يعزى إليها أثر المعالجة التدريبية.

مناقشة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في الدرجات الفرعية في الأداء على اختبار التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.

وبمراجعة جداول النتائج في الفصل السابق تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في كل من أبعاد التفسير والاستنباط والاستنتاج بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية فيما يتعلق بهذه الأبعاد الثلاث، وقبول الفرضية فيما يتعلق ببعدي الافتراضات والمناقشات.

وكما تمت الإشارة سابقاً إلى أثر التدريب على التعلم المنظم ذاتياً في دور الطالب في الموقف التعليمي وما يترتب عليه من استقلالية الطالب، وأثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم في العمليات المعرفية التي تتكون من عمليات تنظيم وتحليل وتركيب وتقييم وغيرها من العمليات، وأثر التدريب في العمليات ماوراء المعرفية التي تتشكل من ثلاثة محاور هي التخطيط والمراقبة والتقييم. مما يؤدي إلى انعكاس كل ذلك على التفكير الناقد ومهاراته الفرعية، وهو ما اكدته النتائج بوجود أثر ذو دلالة إحصائية على أبعاد التفسير والاستنباط والاستنتاج و إلى وجود آثار و لكنها غير دالة على بعدي الافتراضات و المناقشات.

وقد يعزى عدم وجود أثر للتدريب في بعدي الافتراضات والمناقشات إلى كون ثبات الدرجة على الاختبار ككل أعلى منها على الاختبارات الفرعية، مع ملاحظة وجود فروق لكنها

غير دالة احصائياً. وربما يكون السبب وراء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على هذين البعدين هو عدم ممارستها من قبل الطلبة في الغرفة الصفية كما تمارس الأبعاد الاخرى من تفسير واستنتاج واستنباط، وقد يكون السبب عدم مرور وقت قصير نسبياً قبل اجراء القياس البعدي فبعض الأبعاد الفرعية لمهارات التفكير الناقد قد يحتاج إلى مرور وقت طويل نسبيا حتى يحصل الأثر فيه نتيجة استقرار الاستراتيجيات في البنية المعرفية مما ينعكس على سلوكيات الطالبات.

مناقشة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية في الأداء على اختبار حل المشكلات لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.

واظهرت النتائج المبينة في الفصل السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية على اختبار حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة.

لا بد لتفسير هذه النتيجة من مناقشة أثر التدريب على التعلم المنظم ذاتياً في دور وشخصية وسلوكيات الطالب بالإضافة إلى المهارات المعرفية و ماوراء المعرفية والدافعية التي يكسبها التدريب على التعلم المنظم ذاتيا، وهو الأمر الذي قد يعزى له أثر المعالجة التدريبية على حل المشكلات، وهنا نجد ان الكثير من الأبحاث تشير إلى تغير في دور الطالب نتيجة تدريبه على استراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتياً ومن هذه الأبحاث: (Zimmerman, 2004; Zimmerman,2002; Winne,1995; Pintrich & linnenbrink, E. 2000; Pintrich, 2002; Boekaerts, 1999)

و هذا التغير من الدور التقليدي إلى الدور الجديد للطالب الذي يعتقد انه ينتج عن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم، يؤدي إلى وضع الطالب بمحور عملية التعلم ويجعل منه ذو دور أساسي في الموقف التعليمي وهو ما يرتب على الطالب القيام بعمليات معرفية مختلفة عن التي كان يقوم بها في دوره التقليدي، حيث أصبح الطالب نشطاً في معالجة المعلومات مما ينعكس على طريقة تفكير الطالب و معالجته للمشاكل من حوله، وهو الأمر الذي يؤكده بنتيرتش ولينينبرينك Pintrich & Linnenbrink (2000) في ذكرهما لطبيعة التنظيم

الذاتي للتعلم حيث يعتقدان بوجود أربعة افتراضات للتعلم المنظم ذاتياً احدها هو **النشاط البناء،** مما يؤدي بالطالب إلى استخدام المعلومات والمعارف والمهارات التي اكتسبها في معالجة المواقف الجديدة و المشكلة وغير المألوفة والوصول إلى حلول لها، و هو ما يتفق مع نظرة عدد من الباحثين في التفكير و بالأخص حل المشكلات مثل: شنك Schunk (المشار إليه في ابو عاذره، ٢٠٠٧) بالإضافة إلى و اتس Watts (1991) و كرومير و نيريس Cormier & Nurius (المشار إليهما في القبالي، ٢٠٠٩) وما اشارت إليه الربابعة (٢٠٠٨).

وقد يعزى و جود أثر للتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في حل المشكلات لكون تدريب الطلبة على هذه الاستراتيجيات والمهارات يكسبهم مهارات معرفية وماوراء معرفية، وهو الأمر ذو الأثر الإيجابي في قدرة الطالبات على حل المشكلات، كون هذه المهارة تعتمد على عمليات معرفية وماوراء معرفية، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها ميلر وبيرنس Miller & Byrnes (2001)، بهدف التعرف على أثر نموذج التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ باتخاذ القرار كأحد مكونات حل المشكلة عند عينة من طلبة الصف التاسع، وقد اشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واتخاذ القرار. وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة هاورد وماكجي وشاي وهونج Howard, McGee, Shia & Hong (2001)، التي هدفت إلى تقصي أثر التعلم المنظم ماوراء المعرفي في أسلوب حل المشكلة العلمي، واظهرت النتائج ان الطلبة الذين خضعوا للمعالجة والتدريب على عناصر التعلم المنظم ماوراء المعرفية اظهروا قدرة عالية في استخدام أسلوب حل المشكلة العملي بالمقارنة مع طلبة المجموعة التجريبية. وهو ما جاء متوافق أيضا مع دراسة بيريلس وقيرتلر وشميتز Perels, Gurtler & Schmitz (2005)، التي هدفت لمعرفة أثر التدريب على كل من مكونات التعلم المنظم ذاتياً ومكونات حل المشكلة، واظهر التقييم ان ضم استراتيجيات التنظيم وحل المشكلات تقود لأفضل تطوير في مكونات التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى انه من الممكن تطوير القدرة على حل المشكلات من خلال ممارسة استراتيجيات التنظيم الذاتي.

ومن الأسباب التي يعزى لها الأثر الناتج في مهارات حل المشكلات ما يرتبه التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من استقلالية للطالب في الموقف التعليمي وبالتالي قيامه بالبحث والتقصي عن المعلومة، وتركيب مبادئ التعلم السابقة وتوظيفها للتوصل إلى حل لموقف جديد وقد يتطلب منه احياناً توليد افكار جديدة وغير مألوفة، بالإضافة إلى الاحتفاظ بالمعلومات واستخدامها في مشكلات ومواقف وقضايا جديدة ومشكلة وهو ما يتوافق مع رؤية بالكي

وسبنسي Blacky & Spence (1990) و واتس Watts (1991) وشنك Schunk (المشار إليه في ابو عاذره، ٢٠٠٧) لمهارات حل المشكلات.

وقد يرد السبب في وجود أثر للبرنامج التدريبي على تفكير حل المشكلات، لما يكتسبه المتدرب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من مهارات تأمل وتقييم، فالتعلم المنظم ذاتياً اداة لتعليم الطلبة تأمل وتقييم استراتيجياتهم ومهاراتهم التي يستخدمونها في التعلم وذلك من أجل الاستمرار في استخدامها أو التخلي عنها وتبني استراتيجيات اخرى مختلفة عنها ويعتقد زمرمان ان من ابرز مكونات التعلم المنظم ذاتياً مكون التأمل الذاتي (Zimmerman, 2002)، ويشترك التفكير التأملي مع مهارة حل المشكلات في العديد من الخطوات مثل الوعي والفهم للموقف ووضع الحلول ثم تقييمها وقبولها أو رفضها (عمران والعجمي، ٢٠٠٥)، وهو ما يعني وجود علاقة قوية بين حل المشكلات وبين التفكير التأملي، أي ان التدريب على مهارات التعلم المنظم والتي تحتوي في مكوناتها التأمل يساعد على تنمية مهارات حل المشكلات عند المتدربين.

مناقشة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في الدرجات الفرعية في الأداء على اختبار حل المشكلات لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان تعزى للبرنامج التدريبي على التعلم المنظم ذاتياً.

وبمراجعة جداول النتائج في الفصل السابق تظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء للمجموعتين التجريبية و الضابطة عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) على جميع الأبعاد الفرعية، مما يعني قبول الفرضية الصفرية.

وبالرغم من وجود فروق بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة غير دالة احصائياً على بعض الدرجات الفرعية لاختبار حل المشكلات، قد تعزى لنفس الأسباب التي تمت مناقشتها في الفرضية الثالثة. إلا أن عدم و جود أثر دال احصائياً للتدريب على التعلم المنظم ذاتياً في الدرجات الفرعية لاختبار حل المشكلات قد يعزى لكون ثبات الدرجة على الاختبار ككل أعلى منها على الاختبارات الفرعية. و ربما يكون السبب في الوقت القصير نسبياً الذي مر قبل اجراء القياس البعدي على اختبار حل المشكلات فبعض الأبعاد الفرعية لمهارات حل المشكلات قد يحتاج إلى مرور وقت طويل نسبياً حتى يحصل الأثر فيه نتيجة استقرار الاستراتيجيات في البنية المعرفية مما ينعكس على سلوكيات الطالبات.

توصيات الدراسة:

خرجت الدراسة الحالية بعدد من التوصيات وهي:

١. اعادة تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية على نفس العينة المستهدفة في الدراسة الحالية بعد مرور فترة زمنية طويلة نسبيا من تطبيق البرنامج التدريبي وذلك من أجل التحقق من وجود أثر بمرور الزمن واستقرار للمهارات في البنية المعرفية للمتدربين، بالأخص تلك المتغيرات التي لم يظهر عليها أثر في الدراسة الحالية.

٢. استخدام البرنامج التدريبي المعد لغايات هذه الدراسة في اجراء المزيد من البحوث التي تستهدف الكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتياً في متغيرات أخرى.

٣. ضرورة تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، حيث يظهر أثرها في قدرة الطلبة على التفكير الناقد وحل المشكلات، والتي تعتبر من انواع التفكير المهمة التي يجب ان يمتلكها الطلبة.

٤. اجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على فئات عمرية أصغر، وذلك للكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على طلبة المرحلة الاساسية.

٥. اعداد برامج تدريبية على التعلم المنظم ذاتياً، بحيث تكون الاستراتيجيات التي يتم التدريب عليها في مواد دراسية بعينها، مثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الرياضيات أوفي اللغة وغيرهما.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

بياجيه، جان (٢٠٠٢). **سيكولوجية الذكاء**، ترجمة يولاند عمانوئيل، بيروت: عويدات للنشر.

البرصان، فاطمة (٢٠٠١). أثر **متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي على الخصائص الشخصية ودرجات التفكير الناقد لطلبة الصف العاشر في مدينة الزرقاء.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، عمان: دار الفكر.

الجنادي، لينة احمد (٢٠٠٣). **التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الحارثي، إبراهيم (٢٠٠٠). **أساليب تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات**، الرياض: مكتبة الشفري.

حافظ، وحيد وعطية، سليمان (٢٠٠٦). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية جامعة بنها**، ١٦ (٦٨)، ١٦٥-٢٠٣.

الدباس، خولة (٢٠٠٥). **الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتدني لدى طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وادبية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الدبس، هناء احمد (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج تدريسي قائم على طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد وأثره في التحصيل في مادة الفلسفة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الربابعة، فاطمة عيسى (٢٠٠٨). **فاعلية استخدام المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة**

الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة،** القاهرة: عالم الكتب.

الزغول، رافع والزغول، عماد (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي،** عمان: دار الشروق.

ابو زينة، فريد (٢٠٠٣). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها،** الكويت: مكتبة الفلاح.

الزيود، محمد سلامة (٢٠٠٣). **تصميم استراتيجية تعلم منظم ذاتياً مستندة إلى عمليات ما وراء معرفية واختبار فاعليتها في الأداء اللاحق في مادة التربية الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي من ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتدني.** أطروحة دكتواره غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

سعادة، اسامة عبد اللطيف (٢٠٠٨). **أثر استخدام التعلم التعاوني وحل المشكلات في تحصيل الطلبة في التربية الاسلامية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

سرحان، محمد عبد الله (٢٠٠٠). **مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

السمارات، ياسمين (٢٠٠٩). **أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سيجلر، روبرت، والبالي، مارثا (٢٠١٠). **تفكير الأطفال،** ترجمة السيد السمادوني. عمان: دار الفكر.

الشمايلة، نسرين (٢٠٠٦). **أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الأساسية العليا.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عبد الرحمن، طه (٢٠٠٦)، **الحق العربي في الاختلاف الفلسفي**، المغرب: المركز الثقافي العربي.

ابو عاذره، سناء محمد (٢٠٠٧). **أثر استخدام التخيل في تدريس العلوم في تنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العطاري، سناء (١٩٩٩). **مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الاخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

العقرباوي، سوزان (٢٠٠٦). **العلاقة بين مستوى تقدير الذات ومهارات حل المشكلة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم في منطقة عمان الثانية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عمران، محمد والعجمي، حمد (٢٠٠٥). **أسس علم النفس التربوي رؤية تربوية اسلامية معاصرة**، الكويت: مكتبة الفلاح.

عودات، ميسر (٢٠٠٦). **أثر استخدام طرائق العصف الذهني و القبعات الست و المحاضر المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الغانم، عبد العزيز ومنصور، طلعت وبلقيس، احمد وعزيز، وصفي (٢٠٠٦). **مهارات التعلم الذاتي**، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

غانم، ناصر خميس (٢٠٠٧). **أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

فريجات، حسين عابد (٢٠٠٦). **أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتياً المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في اتخاذ القرار وفق نموذج ديبونو والضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة**

جامعة عجمان في دولة الامارات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

القبالي، يحيى احمد (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج أثرائي قائم على الالعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

محمود، احمد عزت (٢٠٠٨). **أثر استخدام استراتيجية تحليل النص في التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الاسلامية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المسيري، عبد الوهاب (٢٠٠٩). **العلمانية والحداثة والعولمة**، دمشق: دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

Bandura, A .(1986). **Social foundation of thought and action: A social cognitive theory.** Englewood cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. **Annals of Child Development** , 6, 1-60.

Beyer, K. (1987). **Practical strategies for the teaching of thinking**. Boston: Allyn and Baconine.

Blacky, K. & spence, S. (1990).**Developing metacognition**. Document Reproduction Service No, ED (327218).

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. **International Journal of Educational research**, 31(6), 445–457.

Brown, A. L. & Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). **Learning, remembering and understanding**. New York: Wiley.

Butler, R. & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. **Review of Educational Research**, 65(3), 245-281.

Cartwright, W.(1991). Fifth-Year Programs in Teacher Education. **Journal of Higher Education**, 32(6),297-311.

Gallegos A. (1981). The Dilemma of Extended / Five – Year Programs. **Journal of Teacher Education**, 32(1), 4-6.

Dignath, C. Buettner, G. & Langfeld, H. (2008). How can primary school students learning strategies most effectively?. **Educational Research Review**, 3, 101-129.

Dixon, D. N. & Glover, J. A. (1984). **Counseling: A problem solving approach**. John Wiley & sons.

Halpern, Diane. (2003). **Thought and knowledge: An introduction to critical thinking**. (4th Ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hicks, D. van Hover, S. Doolittle. & Peter E. (2012). Learning social studies: An evidence-based approach. In: VanFossen, Phillip & Harris. Karen R. (Ed), **APA educational psychology handbook**, (pp. 283-307), Washington, DC, US: American Psychological Association.

Howard, B . McGee, S. Shia, R& Hong, N. (2001). **The Influence of met cognitive Self-Regulation and ability levels on problem solving**, ERIC No:EJ 470974.

Lipman, M. (1991). **Thinking In education**. U.S.A: Cambridge University Press.

Janagam, D. Suresh,B. & Nagarathinam, S. (2011). Efficiency of task based learning and traditional teaching on self-regulated education. **Indian journal of science and technology**, 4 (3), 308-312.

Miller, S. & Janice, D. (2000), exploring the source of self-regulated learning**. journal of instruction psychology**, 27, 47-68.

Miller, D. C. and Byrnes, J.P. (2001). A self -regulation prespective on adolescent's academic decision making. **Journal of Educational Psychology**, 93(4), 677-685.

Minnaert, A., & Janssen, P. J. (1999). the additive effect of regulatory activities on top of intelligence in relation to academic performance in higher education. **Learning and Instruction**, 9, 77–91.

Nunez, J. Cerezo, R. Bernardo, A. Rosario, P. Valle, A. Fernandez, E. & Suarez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in moodle format. **Psicothema**, 23 (20), 274-281.

Ormrod, J.E. (2004). **Human Learning**. (4th Ed.). Pearson Prentice Hall.

Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. **Teacher Development,** 7(1), 9–30.

Park, S. (1992). **Motivational Beliefs, Volitional Control and Self- Regulated Learning**, 53 (05), 1456 - 1470.

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. **Educational Psychologist,** 36(2), 89–101.

Perels, F. Gurtler, T. & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. **Learning and instruction,** 15, 123-139.

Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990). Motivational and Self-regulated learning components of Classroom Academic performance. **Journal of Educational Psychology,** 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R. (1999). the role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International Journal of Educational Research,** 31(6), 459–470.

Pintrich, P. & Linnenbrink, E. (2000). **the role of motivation in intentional learning.** Paper presented in a symposium at the American educational research association convention, New Orleans.

Pintrich, P. R. (2002). the role of metacognitive knowledge in learning teaching and assessing. **Theory Into Practice,** 41(4), 219–225.

Qutami, Y. (2000).the Effect of Students Gender, Self efficacy & Academic Achievement on Cognitive for self regulated learning. **Dirasat, Educational Science,** 27 (1), 218-229.

Shin, M (1997). **The Effects of Self-regulated learning Environments on achievement and Motivation in problem solving**. A dissertation a submitted to requirements for the degree of doctor of philosophy, college of education, the Florida State University, America.

Stephen, S. (1996). Self-regulation Learning Strategies Of international student : A study of High and low Achievers, **College Student Journal.** 30 ,329-337

Sungur, S. & Tekkaya, C. (2006). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. **The journal of educational research,** 99 (5), 307-317.

Walsted, W. (1981). Economic problem solving for the classroom. **The Social Studies**, 7(1), 4-7.

Watts, M. (1991). **the science of problem solving a practical guide for science teachers**, Britain: Cassell Education Limited.

Watson, Gordon. & Glasser, Edward (1964). **Critical thinking appraisal manual,** New york: Lawrence Erlbaum associates INC.

Whimby, A. (1999). **problem-solving and comprehension**. New York: Lawrence Erlbaum associates INC.

Winne, P. H. (1995). Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. **Educational Psychologist,** 30, 217–221.

Wolters, C. & Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics English and Social Studies Classrooms. **Instructional Science,** 26, 27-47.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology,** 81, 329-339.

Zimmerman, B.J. (2002). becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into Practice,** 42(2), 64-70.

Zimmerman, B.J. (2004). self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. **Psychology in the schools,** 41(5), 537-550.

الملحق الأول

اختبار التفكير الناقد

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية
كلية العلوم التربوية
قسم علم النفس التربوي

عزيزتي الطالبة

إن الاختبار [1] الذي بين يديك يهدف إلى التعرف على درجة امتلاكك لمهارات التفكير الناقد، وهو أداة يستخدمها الباحث ضمن رسالته للماجستير.

إن المعلومات الواردة في هذه الأداة ستعامل بسرية و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

التعليمات:

1. يتضمن هذا الاختبار خمسة أقسام مستقلة، ويجب عليك مراعاة التعليمات الخاصة بكل قسم.
2. لا تقلب هذه الصفحة حتى يؤذن لك.
3. لا تضع أي علامات على هذه النسخة.
4. ضع إجابتك على الورقة المنفصلة و الخاصة بالإجابة.
5. قبل أن تجيب على أسئلة كل قسم اقرأ التعليمات الخاصة به بدقة تامة.
6. إذا رغبت بتغيير إحدى إجاباتك تأكد من محو الإجابة السابقة تماما.
7. لا تترك سؤلا دون أن تجيب عليه.

الباحث
ليث علي جمعة

[1] . اختبار و اطسون و جلسر ترجمه للعربية عبد السلام و رفيقه 1982م، و طوره للبيئة الأردنية فاطمة البرصان 2001م.

الاختبار الأول

معرفة الافتراضات

تعليمات:

- يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بعبارة ويأتي بعد كل عبارة عدة افتراضات مقترحة وعليك أن تقرر ما إذا كان كل افتراض يمكن الأخذ به حسب ما جاء في العبارة أم لا. وإذا اعتقدت أن الافتراض يتمشى مع ما جاء في العبارة املأ المربع الذي أمام رقم الافتراض (في ورقة الإجابة) تحت كلمة وارد.

  وإذا اعتقدت أن الافتراض لا يتمشى مع ما جاء في العبارة املأ المربع الذي أمام رقم الافتراض (في ورقة الإجابة) تحت كلمة غير وارد.

- وفيما يلي مثال يوضح كيف تملأ المربعات في ورقة الإجابة.

مثال:

طالما كان الطفل في سن مبكرة على الآباء أن يتسامحوا عند قيامه بأعمال يعتبرها الآباء خاطئة.

افتراضات مقترحة	الافتراض: وارد	الافتراض: غير وارد
١- الآباء غير متسامحين مع أبنائهم.	☐	☒
٢- الأطفال في سن مبكرة لا يدركون أن أعمالهم خاطئة.	☒	☐
٣- الأطفال لا يخطئون.	☐	☒

العبارة:

مع أن التلفزيون من أفضل الوسائل التعليمية إلا أنه لا يصلح لكل مجالات التعليم.

افتراضات مقترحة

١- يصلح التلفزيون لكل مجالات التعليم.

٢- توجد وسائل تعليمية أخرى غير التلفزيون.

٣- الوسائل التعليمية الأخرى أفضل من التلفزيون.

العبارة:

إن علاقة الطفل بأبويه هي الأساس الذي يبني عليه علاقاته مع الآخرين فيما بعد.

افتراضات مقترحة

٤- يلعب الوالدان دوراً هاماً في حياة الطفل الاجتماعية المستقبلية.

٥- الطفل له شخصيته المستقلة ويبني علاقاته مع الآخرين بنفسه.

٦- هناك تأثير قليل من جانب الوالدين في حياة الطفل الاجتماعية.

العبارة:

بعض الوصفات الطبيعية تفيد في علاج الإنسان أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب.

افتراضات مقترحة

٧- كل الوصفات الطبيعية تفيد في علاج الإنسان أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب.

٨- الأطباء لا يعرفون الوصفات الطبيعية.

٩- هناك بعض الوسائل الأخرى تفيد في علاج الإنسان غير الأدوية التي يقررها الطبيب.

العبارة:

بعض السلوك الإنساني سلوك حيواني.

افتراضات مقترحة

١٠- يشترك الإنسان والحيوان في بعض مظاهر السلوك.

١١- السلوك الحيواني يتسم بالعدوانية.

١٢- السلوك الإنساني يتسم بالمرونة.

العبارة:

إبراهيم حسن الحظ لأن عمله قريب من منزله، ولهذا ليس لديه مشاكل في المواصلات.

افتراضات مقترحة

١٣- ليس عند العاملين مشاكل في المواصلات.

١٤- إذا مارسنا النظام فلن يكون هناك مشاكل مواصلات.

١٥- يكون العاملون سيئي الحظ إذا كان العمل في منطقة بعيدة عن المنزل.

الاختبار الثاني

التفسير

تعليمات:

- كل تمرين فيما يلي يتكون من عبارة قصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة.
- افترض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في العبارة صادق، والمشكلة هي أن تحكم على ما إذا كانت كل نتيجة مقترحة تترتب على المعلومات الواردة في العبارة منطقياً وبغير شك كبير أم لا.
- إذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين فأملأ المربع الذي أمامها تحت كلمة "النتيجة مترتبة".
- وإذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة لا تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين فأملأ المربع الذي أمامها تحت كلمة "النتيجة غير مترتبة".

مثال: حصل أمين على درجة النهاية العظمى في مادة الرياضيات في امتحان الثانوية العامة، ولقد درس أمين في مدرسة الشريف حسين في مدينة عمان.

افتراضات مقترحة	النتيجة: مترتبة	النتيجة: غير مترتبة
١- جميع طلاب هذه المدرسة حصلوا على النهاية العظمى في مادة الرياضيات.	☐	☒
٢- محتمل أن يكون أمين متفوقاً في كل المواد.	☒	☐
٣- أمين طالب محبوب من كل زملائه.	☐	☒

العبارة:

يهتم المسؤولون عن التعليم في مدارسنا بتدريس اللغة الإنجليزية ذلك لأنها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي نتعلم لغتها.

نتائج مقترحة

١٦- يجب أن لا توجه عناية خاصة لدراسة اللغة الإنجليزية بدون اللغات الأخرى بل ندرسها جميعاً على قدم المساواة.

١٧- لا يمكن أن نستغني عن دراسة اللغة الإنجليزية.

١٨- يجب أن يتعلم الأجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل أن نتعلم اللغة الإنجليزية في مدارسنا.

العبارة:

بينت أحد الدراسات أن الأطفال الإناث يتفوقن على الأطفال الذكور في الطلاقة اللغوية، بينما يتفوق الذكور على الإناث في القدرة الحسابية.

نتائج مقترحة:

١٩- كل الإناث أفضل من الذكور في قواعد اللغة.

٢٠- كل الذكور أقل طلاقة لغوية من الإناث.

٢١- أن هناك علاقة بين جنس الطفل وكل من طلاقته اللغوية وقدرته الحسابية.

العبارة:

أدت الحضارة الغربية الحديثة إلى اكتساب بعض شبابنا لتقاليد وعادات الغرب في الوقت الذي يتمسك فيه الآباء بتقاليدنا وعاداتنا وأخلاقنا العربية.

نتائج مقترحة

٢٢- عاداتنا أفضل من عادات الغربيين.

٢٣- الآباء مخطئون تماماً لأنهم لا يسايرون الحضارة الغربية الحديثة.

٢٤- للغرب عاداته وتقاليده ولنا عاداتنا وتقاليدنا.

العبارة:

بيّن علماء الاجتماع الحضري أن وسط المدينة عادة ما يكون مزدحماً بالسكان والمتاجر ويقل الازدحام كلما بعدنا عن منطقة الوسط، إلا أن المناطق القريبة من المدن عادة ما تكون مزدحمة بأولئك الوافدين إليها من الريف مما ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا.

نتائج مقترحة

٢٥- كل أهل الريف من طبقات اجتماعية دنيا.

٢٦- كل أهل المدن من طبقات اجتماعية عليا.

٢٧- بعض من يأتوا إلى المناطق القريبة من المدن هم من الطبقات الاجتماعية الدنيا.

العبارة:

أن عدداً كبيراً من الطلاب الناجحين في الثانوية العامة لا يحصلون على المجموع الذي تقبله الجامعات ويتجهون إلى إعادة الامتحان عاماً بعد آخر وفي هذا ضياع لكثير من الطاقات البشرية كان يمكن استغلالها بصورة أفضل.

نتائج مقترحة

٢٨- أغلبية الطلبة الناجحين في الثانوية العامة لا يدخلون الجامعات.

٢٩- بعض الطلبة يعيدون امتحان الثانوية العامة مرتين وثلاث مرات قبل أن يحصلوا على المجموع الذي تقبله الجامعات.

٣٠- السماح للطلاب بدخول امتحان الشهادة الثانوية أكثر من مرة أمر يحتاج إلى إعادة نظر.

الاختبار الثالث

تقويم المناقشات

تعليمات:

- يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بسؤال ويأتي بعد كل سؤال عدة إجابات والمطلوب منك هو أن تحكم على كل إجابة هل هي قوية أم ضعيفة.

الإجابات القوية: هي الإجابات الهامة والتي تتصل مباشرة بالسؤال.

الإجابات الضعيفة: هي الإجابات التي لا تتصل مباشرة بالسؤال أو تكون ذات أهمية قليلة فيما يتعلق بالسؤال.

- فإذا كنت ترى أن الإجابة قوية املأ المربع الذي أمام رقمها في ورقة الإجابة تحت كلمة قوية، أما إذا كنت ترى أن الإجابة ضعيفة املأ المربع تحت كلمة ضعيفة.
- فيما يلي مثال يوضح كيفية ملأ المربعات في ورقة الإجابة.

مثال:

هل من الضروري وضع قانون لتحديد الأجور بين العمال وأصحاب العمل؟

إجابات مقترحة	الإجابة: قوية	الإجابة: ضعيفة
١- نعم: لأن من واجب الدولة حماية العمال.	☒	☐
٢- لا: فيجب ترك هذه للأفراد يقدرونها بأنفسهم.	☐	☒
٣ - لا: فوسائل الإعلام والتوجيه يمكن أن تحقق هذه الغاية	☒	☐

السؤال:

هل يمكن أن تعمل المرأة في مهنة الطب إذا كانت مؤهلة لذلك؟

إجابات مقترحة

٣١- نعم: المرأة تعمل الآن في كافة الميادين.

٣٢- لا: لأن المرأة قد تخجل من مواجهة العمليات الجراحية خاصة بالرجال.

٣٣- لا: لأن مسؤولية الأم الأولى هي تربية أطفالها.

السؤال:

هل من الواجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفق جدول منتظم موحد؟

إجابات مقترحة

٣٤- نعم: حتى ينبغي على التلاميذ أن يتعلموا أنهم لا يستطيعون دائما أن يحققوا رغباتهم في الاستذكار بطريقهم الخاصة.

٣٥- نعم: حتى يتعود التلاميذ على الدقة والنظام.

٣٦- لا: فهناك فروق فردية بين التلاميذ وعلى ذلك يجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفق ميولهم واتجاهاتهم الخاصة.

السؤال:

هل من الضروري التوسع في تعليم الفتاة؟

إجابات مقترحة

٣٧- لا: لأن التعليم ينمي عند الفتاة حب المناقشة الشخصية المستقلة.

٣٨- نعم: فالفتاة تعرف أمورها الدينية والمعيشية عن طريق التعليم.

٣٩- لا: لأن الفتاة في نهاية المطاف ستكون ربة بيت.

السؤال:

هل ينبغي أن نسمح للأبناء بمناقشة آباءهم في بعض شؤونهم الخاصة دون حرج؟

إجابات مقترحة

٤٠- لا: فاحترام الآباء فوق كل اعتبار.

٤١- نعم: فالأبناء تتبلور شخصياتهم عن طريق هذه المناقشات.

٤٢- لا: لأن الأبناء إذا أعطوا حرية كاملة فإنها تؤثر على شخصياتهم سلبا.

السؤال:

هل كان التعليم في الماضي أفضل من التعليم الآن؟

إجابات مقترحة

٤٣- لا: لأن البرامج الدراسية وطرق التدريس تحسنت كثيرا في هذه الأيام.

٤٤- نعم: لأن مواد الدراسة كانت أصعب منها عن الآن.

٤٥- نعم: فالتلاميذ كانوا أكثر طاعة لمدرسيهم عن الآن.

الاختبار الرابع

الاستنباط

تعليمات:

- يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من عبارتين يأتي بعدهمـــا نتـــائج مقترحـــة، اعتـــبر العبارتين صحيحتين تماما حتى ولو كانت إحداهما أو كانتا معا ضد رأيك، ثم اقرأ النتيجة الأولى فإذا وجدت أنها مشتقة تماما من العبارتين املأ المربع الذي أمام رقم النتيجة (فـــي ورقة الإجابة) تحت كلمة صحيحة.

أما إذا وجدت أنها غير مشتقة من العبارتين املأ المربع الذي أمام رقم النتيجة (في ورقـــة الإجابة) تحت كلمة غير صحيحة، وهكذا...

- المثال التالي يوضح كيفية ملء المربعات في ورقة الإجابة:

مثال:

الشجاع من يدافع عن وطنه وليد يدافع عن وطنه.

إذن

	النتيجة	
	صحيحة	غير صحيحة
١- كل الناس تحب الدفاع عن أوطانهم.		
٢- وليد شجاع.		
٣- وليد جبان.		

العبارة:

الطلبة المجتهدون في مادة الفيزياء مثابرون، حمدي طالب مجتهد في الفيزياء.

إذن:

٤٦- حمدي طالب مثابر.

٤٧- المجتهدون في الفيزياء أكثر تحصيلا في المدرسة.

٤٨- المجتهدون في الرياضيات مجتهدون في الفيزياء.

العبارة:

إذا عومل الطفل معاملة حسنة فإنه ينشأ ميالا إلى معاملة الآخرين بالمثل، كثيرا من الناس عوملوا معاملة حسنة في طفولتهم.

إذن:

٤٩- إذا كان الشخص يميل إلى معاملة الآخرين معاملة حسنة، فلا بد أنه عومل معاملة حسنة في طفولته.

٥٠- كثير من الناس يميلون لمعاملة الآخرين معاملة حسنة.

٥١- إذا عومل الطفل معاملة سيئة فإنه يعامل الآخرين بالمثل.

العبارة:

كل العرب كرماء، بعض العرب مخلصين في العمل.

إذن:

٥٢- ليس بين البخلاء من هو عربي.

٥٣- كل المخلصين في العمل كرماء.

٥٤- بعض المخلصين في العمل كرماء.

العبارة:

كل خريجي كليات الطب أذكياء جدا، إبراهيم خريج كلية الطب.

إذن:

٥٥- إبراهيم متوسط الذكاء.

٥٦- بعض خريجي كليات الطب متوسطي الذكاء.

٥٧- إبراهيم ذكي جدا.

العبارة:

كل الذين يميلون إلى المرح يحبون مشاهدة التلفزيون، بعض الناس لا يحبون مشاهدة التلفزيون.

إذن:

٥٨- الذين لا يميلون إلى المرح لا يحبون مشاهدة التلفزيون.

٥٩- الذين يحبون مشاهدة التلفزيون يميلون إلى المرح.

٦٠- ليس بين من يميلون إلى المرح من لا يحب مشاهدة التلفزيون.

الاختبار الخامس

الاستنتاج

تعليمات:

- يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشمل على بعض الوقائع عليك أن تعتبرها صحيحة، وبعد كل فقرة ستجد عددا من الاستنتاجات.
- اختبر كل استنتاج على حده وقدر درجته من الصحة أو الخطأ، وستجد في ورقة الإجابة أمام رقم كل استنتاج خمسة مربعات يوجد أعلاها الكلمات الخمسة التالية:

صادق تماما، محتمل صدقه، بيانات ناقصة، محتمل خطؤه، خاطئ تماما.

- المثال التالي يوضح كيفية ملء المربعات في ورقة الإجابة.

مثال:

حضر ألف من تلاميذ السنة الأولى الثانوية اجتماعا اختياريا في نهاية الأسبوع في إحدى المدن، واختار التلاميذ في هذا الاجتماع موضوعات حول العلاقات بين الأجناس ووسائل تحقيق سلام عالمي دائم بين شعوبهم، لأنهم شعروا بأنها من أكثر الموضوعات أهمية في الوقت الحاضر.

استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
١- يتراوح سن معظم هؤلاء الطلبة بين ١٩-٢٠ سنة.	☐	☐	☐	☒	☐
٢- جاء هؤلاء التلاميذ من جميع أنحاء العالم.	☐	☐	☒	☐	☐

٣- ناقش التلاميذ مشكلات تتصل بالعلاقات بين العمال فقط. ☐ ☐ ☐ ☐ ☒

٤- شعر بعض تلاميذ السنة الأولى الثانوية أن مناقشة العلاقات العنصرية ووسائل تحقيق سلام عالمي دائم عمل هام ومفيد. ☒ ☐ ☐ ☐ ☐

٥- هؤلاء التلاميذ الذين حضروا الاجتماع لديهم اهتمام أشد بالنواحي الإنسانية أو المشكلات الاجتماعية الشاملة عن معظم طلاب السنة الأولى الثانوية. ☐ ☒ ☐ ☐ ☐

العبارة:

أقيمت مسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختيار الطالب المثالي وكانت النتيجة أن نال شريف أغلبية الأصوات بينما حصل الطلاب الآخرون على عدد أقل من الأصوات.

استنتاجات مقترحة

٦١- الطلاب الآخرون غير صالحين للقيادة الطلابية.

٦٢- شريف هو أحسن الطلاب من الناحية العلمية.

٦٣- شريف هو أكثر الطلاب احتراما لزملائه.

٦٤- شريف يحب جميع أفراد أسرته ويبادلونه الحب.

٦٥- الطلاب الآخرون متفوقون علميا وغير متفوقين اجتماعيا.

العبارة:

ينصح أطباء الأسنان الأطفال بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم لأننا بذلك نحميهم من تسوس الأسنان.

استنتاجات مقترحة

٦٦- الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم له أيضا مضاره.

٦٧- الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم علاج كاف لمرض تسوس الأسنان.

٦٨- يكفي جداً لوقاية الأطفال من مرض تسوس الأسنان أن تمنع الأطفال من أكل الحلوى.

٦٩- ليس هناك مسببات أخرى لمرض تسوس الأسنان سوى الإكثار من أكل الحلوى قبل النوم.

٧٠- توجد نسبة كبيرة من الأطفال مصابين بمرض تسوس الأسنان.

العبارة:

واجب العلماء أن يرفعوا الشعب إلى علمهم، وألا يهبطوا بعلمهم إلى الشعب لسببين:

الأول: أن مستوى الشعب يجب أن يرتفع دائما.

الثاني: أن العلم يجب أن يحتفظ بحقائقه ولا يهبط بمستواه.

استنتاجات مقترحة

٧١- ما ينطبق على العلم في هذه الفقرة ينطبق أيضا على الأدب والفلسفة والفن.

٧٢- أحد أهداف العلم الرئيسية هي رفع مستوى الشعب.

٧٣- الهبوط بالعلم يؤدي إلى هبوط مستوى الشعب نفسه.

٧٤- احتفاظ العلم بحقائقه أهم من فهم الشعب له.

٧٥- ارتفاع مستوى الشعب ينتج من ارتفاع مستوى العلم.

انتهت الأسئلة

الملحق الثاني

مفتاح تصحيح اختبار التفكير الناقد

ورقة الإجابة (اختبار التفكير الناقد)

الاسم: الصف: الشعبة:

الاختبار الأول (معرفة الافتراضات)			الاختبار الثاني (التفسير)			الاختبار الثالث (تقويم المناقشات)			الاختبار الرابع (الاستنباط)			الاختبار الخامس (الاستنتاج)					
الرقم	وارد	غير وارد	الرقم	مترتبة	غير مترتبة	الرقم	قوية	ضعيفة	الرقم	صحيحة	غير صحيحة	الرقم	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
١		X	١٦		X	٣١	X		٤٦	X		٦١				X	
٢	X		١٧	X		٣٢		X	٤٧		X	٦٢			X		
٣		X	١٨		X	٣٣		X	٤٨		X	٦٣		X			
٤	X		١٩		X	٣٤		X	٤٩		X	٦٤			X		
٥		X	٢٠		X	٣٥	X		٥٠	X		٦٥					X
٦		X	٢١	X		٣٦	X		٥١		X	٦٦			X		
٧		X	٢٢		X	٣٧		X	٥٢	X		٦٧		X			
٨		X	٢٣		X	٣٨	X		٥٣		X	٦٨				X	
٩	X		٢٤	X		٣٩		X	٥٤	X		٦٩					X
١٠	X		٢٥		X	٤٠		X	٥٥		X	٧٠			X		
١١		X	٢٦		X	٤١	X		٥٦		X	٧١		X			
١٢		X	٢٧	X		٤٢		X	٥٧	X		٧٢	X				
١٣		X	٢٨		X	٤٣	X		٥٨	X		٧٣	X				
١٤		X	٢٩	X		٤٤		X	٥٩	X		٧٤			X		
١٥	X		٣٠	X		٤٥		X	٦٠	X		٧٥	X				

الملحق الثالث

اختبار حل المشكلات

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية
كلية العلوم التربوية
قسم علم النفس التربوي

عزيزتي الطالبة

إن المقياس الذي بين يديك يهدف إلى التعرف على درجة امتلاكك لمهارات حل المشكلة، وهو أداة يستخدمها الباحث ضمن رسالته للماجستير.[1]

إن المعلومات الواردة في هذه الأداة ستعامل بسرية و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

يرجى قراءة الفقرات التالية و الإجابة عليها بوضع إشارة (x) أمام رقم الفقرة و تحت المستوى الذي ينطبق عليك. مع العلم انه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

الباحث
ليث علي جمعة

[1] . المقياس من إعداد سوزان العقرباوي 2006م.

الاسم :

الصف :

المدرسة :

الجنس :

يرجى وضع إشارة (X) تحت الدرجة التي تنطبق عليك

الرقم	الفقرات	غالبا	أحيانا	نادرا
	أولا : التوجه العام			
١	اعتقد أن كل إنسان لابد أن يواجه مشكلات خلال سنين حياته			
٢	أثق بقدرتي على حل أي مشكلة تواجهني			
٣	أتجنب التفكير في المشكلة التي تواجهني			
٤	يصيبني القلق من عدم القدرة على إيجاد حل لمشكلة قد تواجهني			
٥	اتبع الأسلوب العلمي المنظم في إيجاد الحلول للمشكلات التي أواجهها			
٦	اعتقد أن المشكلات التي أواجهها صعبة وليس لها حلول			
٧	اعتقد أن أي مشكلة لابد أن يكون لها حل مهما كانت معقدة			
٨	اعتقد انه كلما كبر الإنسان في العمر كلما زادت مشكلاته تعقيدا			
٩	أتشكك بقدرتي على إيجاد حل للمشكلات التي أواجهها			
١٠	عندما تواجهني مشكلة فإنني احرص على التفكير بها قدر الامكان			
١١	اعتقد أن كل إنسان يستطيع إيجاد حل لأي مشكلة ما لم يتهرب من مواجهتها			
	ثانيا : تعريف المشكلة			
١٢	عندما تواجهني فإنني أقوم بجمع كافة المعلومات المتعلقة بها			
١٣	أحاول ان أتحقق من كافة العوامل التي تؤثر في المشكلة			
١٤	أجد صعوبة في إيجاد العبارات الملائمة لوصف المشكلة			
١٥	اعتقد أن تحديد المشكلة بشكل واضح يساعد على إيجاد الحل للمشكلة			

الرقم	الفقرات	غالبًا	أحيانا	نادرًا
١٦	إذا واجهتني مشكلة فليس لدي القدرة على تحديد أولى خطوات الحل			
١٧	أجد صعوبة في تحديد المشكلة بالضبط			
١٨	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني مشكلة ولم احدد من أين ابدأ بحلها			
١٩	ثالثًا : توليد البدائل اعتقد أن كل مشكلة لها أكثر من احتمال للحل			
٢٠	ادرس الجوانب الايجابية والسلبية للحلول التي أفكر بها			
٢١	عندما تواجهني مشكلة يتبادر إلى ذهني حل واحد فأصر على تنفيذه			
٢٢	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أحاول إيجاد بدائل لحل المشكلة			
٢٣	لا أحبذ استطلاع آراء الآخرين عندما تواجهني مشكلة ما			
٢٤	عندما تواجهني مشكلة ما اشعر بانفعال شديد يضطرني إلى التوقف عن التفكير بالمشكلة			
٢٥	اشعر انه ليس لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة فيما لو فشلت في حل المشكلة من أول مرة			
٢٦	أحب استشارة أصدقائي عندما اختار حلولًا للمشكلات التي تواجهني			
٢٧	رابعًا : اتخاذ القرار اختار عادة الحل الأكثر نجاحًا من بين الاحتمالات المتعددة التي فكرت فيها			
٢٨	لا افكر بالنتائج المترتبة على الحل الذي استخدمته لمواجهة المشكلة			
٢٩	احرص على اختيار الحل الأكثر فعالية في مواجهة المشكلة			
٣٠	لا أفكر بتصميم خطة لتنفيذ حل المشكلة الذي اختاره			
٣١	ادرس كافة الاحتمالات الممكنة التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة			

نادرا	أحيانا	غالبا	الفقرات	الرقم
			احرص على مقارنة بدائل الحلول قبل اختيار احدها لتنفيذه	٣٢
			الجأ لشخص اكبر مني (والدي أو والدتي...) لحل المشكلة التي تواجهني	٣٣
			أفكر بحلول جديدة إذا ما فشل الحل الذي اخترته في المرة الأولى	٣٤
			خامسا : التقييم	
			عندما يفشل الحل الذي اخترته أحاول معرفة السبب	٣٥
			عادة اختار أول حل يخطر ببالي	٣٦
			عادة اختار الحل الذي أميل إليه بغض النظر عن سلبياته	٣٧
			لا أفكر بتقييم نتائج الحل الذي اخترته	٣٨
			اشعر بغضب شديد إذا جاءت نتائج الحل الذي نفذته غير مطابقة لما توقعته	٣٩
			احرص على تحليل خطوات الحل الذي اخترته للتعرف إلى جوانب الخطأ إذا ما وجد	٤٠
			كثيرا ما استخدمت حلول وندمت عليها	٤١
			اشعر باني تسرعت في اختيار حلول المشكلات التي أواجهها	٤٢

الملحق الرابع

البرنامج التدريبي

البرنامج التدريبي

أنا متعلم منظم
(مهارات التعلم المنظم ذاتياً)

إعداد: ليث علي جمعة

إشراف: د. احمد يحيى الزق

استكمالا للحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي
٢٠١١/٢٠١٢م



المحتويات

تقديم:

أصبحت النزعة في هذا العصر قوية ومتزايدة نحو الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للفرد، فلم يعد هدف العملية التربوية يقتصر على إكساب الطلبة المعارف والحقائق بل تجاوز ذلك إلى تنمية قدراتهم على التفكير والتحليل بالإضافة إلى إكسابهم مختلف المهارات و العمليات العقلية العليا ليكون في مقدورهم التعامل مع المعلومات و المعارف و المشكلات المستجدة (سرحان، ٢٠٠٠).

و لما كان التعليم من أفضل السبل لإعداد هذا الفرد، كان لازماً أن يعتني بهذه العملية، وجاءت العديد من النظريات التي تقدم التفسيرات والتطبيقات لهذه العملية، ومن بين النماذج المهمة التي أفرزتها النظريات في هذا الميدان نموذج التعلم المنظم ذاتيا. بحيث أصبح يعد الاهتمام به وتطويره، وتدريب الطلبة على استراتيجياته من المواضيع الجديرة بالاهتمام في العملية التربوية (فريجات، ٢٠٠٦).

التعلم المنظم ذاتيا

لقد ساهمت في نشأة التعلم المنظم ذاتيا وتحديد الأبعاد المختلفة له العديد من النظريات والنماذج التي ظهرت في مجال علم النفس و خاصة تلك النظريات و النماذج الخاصة بالتعلم كنظرية التعلم الإجرائي، وآراء فيجوتسكي ونماذج التعلم المعرفي والنظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم والنظرية البنائية، ويرجع الكثير من الفضل في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي والاهتمام بها إلى أعمال باندورا من خلال نظريته حول التعلم المعرفي الاجتماعي (رشوان، ٢٠٠٦).

ويعتبر التعلم المنظم ذاتيا جهد ذاتي يقوم به المتعلم مستخدما استراتيجيات معرفية و ماوراء معرفية ودافعية بالإضافة إلى استراتيجيات ضبط البيئة الدراسية، من اجل تحقيق الأهداف المرغوبة.

و تعرفه زمرمان على انه نشاطات ما وراء معرفية، ودافعية، وسلوكية تسهم في عملية التعلم، حيث يكون المتعلم قادرا على وضع أهداف لتعلمه، واستراتيجيات للأداء، ويراقب هذه العملية، ويكيف سلوكياته من أجل تحقيق أفضل النتائج (Zimmerman, 1989).

افتراضات التعلم المنظم ذاتيا:

يذكر بينترتش و لينينبرينك (2000) Pintrich & Linnenbrink, ان معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا تشترك في أربعة افتراضات حول طبيعة عملية التنظيم الذاتي وهي:

- **النشاط البناء:** وهو مشتق من من المنظور العام المعرفي للتعلم الذي يفترض ان المتعلمين مشاركون نشطون في عملية التعلم يساهمون في بناء بناهم المعرفية و ليسوا متلقين سلبيين للمعلومات.
- **المحك (المعيار):** تفترض نماذج التعلم المنظم ذاتيا ان المتعلم يضع معايير او محكات يتعرف من خلالها على مدى تقدمه و يتخذ الاجراء المناسب المترتب على ذلك.
- **القدرة على الضبط:** يقوم هذا الافتراض على الاعتقاد بأن المتعلمين يمتلكون القدرة على مراقبة وضبط الجوانب المعرفية والدافعية و السلوكية و السياقات المحيطة كالبيئة لعملية التعلم.
- **التوسط:** و يشير هذا الافتراض الى ان انشطة التنظيم الذاتي تتوسط بين المتعلم و الخصائص السياقية و الادائية، حيث ان الاداء لا يتأثر بالمتغيرات الذاتية او البيئية فقط،

بل ان تنظيم المتعلم لمعارفه و دافعيته وسلوكه يتوسط العلاقة بين المتغيرات الذاتية من جهة و البيئية و الاداء من جهة اخرى.

وتعتقد زمرمان (Zimmerman. 2002) ان التعلم المنظم ذاتيا يقوم على عدد من الافتراضات هي:

- **اولا:** ان التنظيم الذاتي للتعلم يحتوي على اكثر من المعرفة بالمهارات، حيث انه يتضمن الوعي بالذات، والدافعية الذاتية، و المهارات السلوكية لتوظيف المعرفة بشكل سليم.
- **ثانيا:** ان التعلم الذاتي ليس عبارة عن سمة شخصية اما ان يمتلكها الفرد او لا، بل هو يتضمن استخدام اختياري لعمليات محددة يجب ان يتبناها المتعلم لكل مهمة تعليمية. و المهارات الاساسية تتضمن: (أ) وضع اهداف للذات محددة و ممكنة التحقيق (ب) تبني استراتيجية فعالة لتحقيق الاهداف (ج) مراقبة الاداء من اجل معرفة مؤشرات التقدم (د) اعداة تهيئة البيئة المادية و الاجتماعية لجعلها متوافقة مع الاهداف المرغوب تحقيقها (هـ) ادارة الوقت بفعالية (و) العزو السببي للنتائج (ز) تبني طريقة مستقبلية للتعامل مع المواقف.
- **ثالثا:** ان الدافعية الذاتية للمتعلمين المنظمين ذاتيا تعتمد على مجموعة من المعتقدات مثل: الفاعلية المدركة و الاهتمام الداخلي.

مكونات التعلم المنظم ذاتيا:

يذكر كل من ولترز و بينترتش Wolters & Pintrich (1998) ان التعلم المنظم ذاتيا متضمن في مكونات اساسية تتمثل في:

أولا: مكون المعرفة: و تؤكد التفسيرات المعرفية للتعلم والسلوك الانساني على ان كل ما يصدر عن الفرد من استجابات انما يعتمد بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخلية و على ما يتوافر له في البيئة الخارجية من معلومات.

ثانيا: مكون ما وراء المعرفة: أن العمليات الماوراء المعرفية هي التي تتحكم في عملية التعلم و النشاطات المعرفية و تراقبها و تنظمها بشكل عام.

ثالثا: الدافعية: ان تطبيق العمليات الماوراء معرفية و المعرفية يعتمد اثناء القيام بها على شروط دافعية (Pintrich, 1999)، فالدافعية تلعب دور اساسي في التأثير على المبادرة و على إدامة سلوك التعلم.

رابعا: البيئة الدراسية: حيث يؤكد بينترتش و ديجورت، Pintrich & DeGroot (1990), على اهمية ادارة المصادر المتاحة و ضرورة التحكم في البيئة المحيطة بالدراسة.

التعريف بالبرنامج التدريبي

يتكون البرنامج التدريبي من عشرين (٢٠) ورشة تدريبية تتضمن مجموعة من المواقف و الأنشطة و المهام التدريبية على استخدام و تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيا عند الطالب مستقلة عن المنهاج الدراسي. ويعتمد البرنامج على مجموعة من الإجراءات التي تم استخلاصها بما يتناسب مع الفئة المستهدفة، مع المحافظة على الأصول النظرية للتعلم المنظم ذاتيا والمنهجيات المتبعة في التدريب عليه. مما يساعد الطالب على الانتقال من متلقي سلبي إلى مشارك أساسي في عملية التعلم.

أهداف البرنامج التدريبي

يتوقع من هذا البرنامج التدريبي أن ينمي في الطالب قدرته على:

١. تعريف مهارات التعلم المنظم ذاتيا.
٢. تطبيق مهارات التعلم المنظم ذاتيا في المواقف التعليمية.
٣. تحديد نقاط القوة والضعف في سلوكياته التعلميّة.
٤. تنشيط الدافعية في المواقف التعليمية المختلفة.
٥. تقييم مدى امتلاكه لمهارات التعلم المنظم ذاتيا، وقدرته على تطبيقها.
٦. ضبط وتنظيم البيئة المحيطة بعملية التعلم.

الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي

طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة عمان.

عدد ورشات البرنامج التدريبي

عشرين ورشة تدريبية.

أهمية البرنامج التدريبي

يؤكد دقناث و آخرين (٢٠٠٨)، بعد مراجعتهم لنتائج أكثر من ٤٨ معالجة لتنمية التعلم المنظم ذاتيا في٣٠ دراسة و بحث، على أهمية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Dignath, C. Buettner, G. & Langfeld, H. 2008).

ويشير رشوان (٢٠٠٦) في بحثه عن التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بتوجهات أهداف الانجاز، إلى ندرة الأبحاث العربية التي تناولت التدريب على التعلم المنظم ذاتيا.

و يعتبر هذا البرنامج مفيدا حيث:

- يزود المعلمين الباحثين و المختصين والمؤسسات التربوية المهتمة بأداة (برنامج تدريبي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) للمساعدة على تطوير الطلبة.
- يكسب الطلبة الاستراتيجيات و المهارات التي تساعدهم في التعلم و تجعلهم متعلمين ذاتيين تمهيدا لمهمتهم في التعلم مدى الحياة.

الاستراتيجيات (المهارات) التي سوف يتم التدريب عليها في هذا البرنامج:

بناء على البحث في الإطار النظري و الاطلاع على الدراسات السابقة و النماذج التي وضحت وحددت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تم تحديد مجموعة من الاستراتيجيات التي سيقوم البرنامج بالتدريب عليها بحيث سيقسم البرنامج التدريبي الحالي إلى مكونات (مواضع التعلم) واستراتيجيات تندرج تحت هذه المكونات (قد تندرج بعض الاستراتيجيات تحت أكثر من مكون من مكونات التعلم المنظم و روعي وضعها في المكون الذي تبرز فيه أكثر).

مع النظر في الوزن النسبي لكل مكون في عملية التعلم فبسبب تأكيد العديد من الأبحاث على أهمية بعض المهارات فقد تم تخصيص أكثر من ورشة لها. والمكونات و الاستراتيجيات هي:

- المكون المعرفي للتعلم المنظم ذاتيا. و يشتمل على:
  - مهارة وضع الأهداف و التخطيط.
  - مهارة التلخيص.
  - مهارة التنظيم (الخرائط المفاهيمية).
  - مهارة حل المسألة.

- المكون الماوراء معرفي للتعلم المنظم ذاتيا. و يشتمل على:
  - مهارة المراقبة الذاتية (سؤال الذات).
  - مهارة التقييم الذاتي (بالمقارنة مع اهداف موضوعة مسبقا، او اداء سابق، او نتائج الزملاء).

- المكون الدافعي للتعلم المنظم ذاتيا. ويشتمل على:
  - مهارة الفاعلية الذاتية.
  - مهارة تنشيط الدافعية (حوار الذات عن الأداء وحوار الذات عن الإتقان).

- المكون السلوكي و البيئي للتعلم المنظم ذاتيا (ادارة المصادر).
  - مهارة البحث عن المعلومات.
  - مهارة ضبط البيئة الدراسية (مع من و متى و أين ادرس؟).

يميز هذا البرنامج التكامل في التدريب على جميع مكونات التعلم المنظم ذاتيا، حيث تم تحديد مكون التعلم المنظم ذاتيا و ابرز استراتيجيات المندرجة تحته و التي سيتم التدريب عليها، مما ينعكس على بنية البرنامج التدريبي بحيث يشتمل على كافة مكونات التعلم المنظم ذاتيا في التدريب و هو الامر الذي قلما يتواجد في برنامج تدريبي واحد.

ونظراً لأهمية جانب التأمل و ردود الفعل التي تصدر عن المتعلمين في عملية التنظيم الذاتي، فقد تم تخصيص جزء من كل ورشة تدريبية للتأمل في الخبرة الجديدة المكتسبة وتقيمها، والتعرف على ردود الأفعال المتوقعة من الطلبة عليها.

بالاضافة الى ما سبق فقد تم تخصيص جزء من الورشة التدريبية لتقييم تعلم الطلبة، وذلك من خلال ورقة تقييم تحتوي على قائمة شطب توزع على الطلبة في نهاية كل ورشة تدربية.

وفي الجدول التالي عرض للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها في البرنامج التدريبي مصنفة بحسب كل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتيا بالإضافة إلى عدد الورشات التدريبية اللازمة لها و زمنها.

جدول ١. توضيح للمكونات و المهارات و الورشات التدريبية في البرنامج

المكون العام (موضع التعلم)	المهارة	عدد الورشات	زمن الورشة
الاستراتيجيات المعرفية	مهارة وضع الأهداف و التخطيط للاهداف	٣	٤٥ دقيقة
	مهارة التلخيص	٣	٤٥ دقيقة
	مهارة التنظيم (الخرائط المفاهيمية)	٣	٤٥ دقيقة
	مهارة حل المسألة	١	
الاستراتيجيات الماوراء معرفية	مهارة المراقبة الذاتية	٢	٤٥ دقيقة
	مهارة التقييم الذاتي	٢	٤٥ دقيقة
الاستراتيجيات الدافعية	الدافعية (الفاعلية الذاتية، و تنيشط الفاعلية الذاتية بالحوار الذاتي)	٢	٤٥ دقيقة
الاستراتيجيات السلوكية و البيئية	مهارة ادارة المصادر (البحث عن المعلومات، مع من و أين و متى ادرس؟)	٢	٤٥ دقيقة
تعريف و ختام للبرنامج	الورشة الافتتاحية التعريف بالبرنامج	١	٤٥ دقيقة
	الورشة الختامية مراجعة وتذكير بالمهارات	١	٤٥ دقيقة
٤ مكونات للتعلم المنظم	8 مهارات	٢٠ ورشة تدريبية	١٥ ساعة تدريبية

كيفية التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا (آلية التدريب في البرنامج):

تشير الدراسات التربوية إلى أن الطلبة لن يتقنوا المهارات الدراسية ما لم يتلقوا تدريبا واضحا عليها، فهذه المهارات لا يتقنها الطلبة إلا إذا تعلموها بطريقة منظمة (& Miller. Janice. 200).

وبعد مراجعة الأبحاث تبيّن أن أهم الخطوات للتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي:

- تنشيط المعرفة السابقة حول الإستراتيجية.
- توضيح الإستراتيجية للطلبة ومناقشتهم بها، وتعريفهم بأشكال المهمات التي يمكن استخدام الاستراتيجية بها.
- ذكر أهمية الإستراتيجية، حيث أن هذه المعرفة تدفع الطلبة إلى تعميم هذه الإستراتيجية إلى مواقف جديدة وتطبيقها على مهمات مشابهة.
- تدريب الطلبة على الاستراتيجيات و إعطائهم الفرصة لممارستها. من خلال العمل على مهمات تعلميّة متنوعة.

- التأمل و التقييم الذاتي في الخبرة المكتسبة و المهارة المتعلمة.

الورشة التدريبية:

بناء الورشة التدريبية:

بالاعتماد على ما سبق تم بناء الوحدة الأساسية في البرنامج و هي الورشة التدريبية على نحو يتسق مع الإجراءات المتبعة في التدريب على التعلم المنظم ذاتيا، بحيث تكون الإجراءات في الورشة كالتالي:

- عرض اسم البرنامج، و اسم الورشة و الأهداف الخاصة بها في بداية الورشة.
- تنشيط المعرفة السابقة حول المفهوم و الإستراتيجية (المهارة) من خلال نشاط افتتاحي في بداية الورشة.
- تعريف المفهوم و الإستراتيجية (المهارة) و نقاش الطلبة بها، مع ذكر الأمثلة عليها.
- ذكر أهمية الإستراتيجية (المهارة) و المواقف التي يمكن أن تستخدم بها.
- تدريب الطلبة على الإستراتيجية (المهارة) وإتاحة الفرصة لهم لتطبيقها.
- فتح المجال للطلبة للتأمل في ممارساتهم و اتجاهاتهم نحو الإستراتيجية (المهارة) المتعلمة.
- إعطاء الفرصة للطلبة للتقييم الذاتي لتحديد مدى اكتسابهم للمهارة و المعرفة.

وتتكون كل ورشة تدريبية من:

١. خطة المدرب و التي تحتوي على:
   - الأهداف الخاصة بالورشة.
   - الاستراتيجيات التدريبية المستخدمة في التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا.
   - محتوى الورشة التدريبية.
   - المواد التدريبية اللازمة لتنفيذ الورشة.
   - الإجراءات اللازم إتباعها لتنفيذ الورشة.

٢. العرض التقديمي وهو شرائح معدة على برمجية بوربوينت PowerPoint تحتوي على المادة التدريبية المقدمة للطلبة.

٣. أوراق العمل التي تحتوي على المهمات و الأنشطة المطلوب من الطلبة تنفيذها في الورشة التدريبية.

٤. أوراق التقييم الذاتي و هي التي من خلالها سوف يقيم الطلبة أدائهم و معارفهم حيث يطلب من الطالب ذكر نقطتي تعلم بعد كل ورشة و الإجابة على قائمة شطب معدة خصيصا لكل ورشة تدريبية.

الاستراتيجيات و الأنشطة المستخدمة في البرنامج ككل للتدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا:

١. العمل الجماعي.
٢. دراسة الحالة.
٣. التدريس المباشر.
٤. الحوار و المناقشة.

٥. العصف الذهني.
٦. المقابلة.
٧. فكر ثم زاوج ثم شارك.
٨. أوراق العمل.
٩. الأمثلة.
١٠. الأسئلة.
١١. الاستقصاء الايجابي.
١٢. الفيلم التعليمي.
١٣. القصة.
١٤. تحليل الصور.
١٥. التمثيل (دراما).

المواد التدريبية اللازمة لتنفيذ البرنامج:

١. جهاز العرض المرئي (Data Show).
٢. العرض التقديمي وهو شرائح معدة على برمجية بوربوينت PowerPoint تحتوي على المادة التدريبية المقدمة للطلبة.
٣. صحائف الأعمال (FlipShart).
٤. اللوح + أقلام للكتابة على اللوح (السبورة + الطباشير).
٥. الاحتياجات الخاصة بكل ورشة تدريبية مثل: أوراق العمل، أوراق التقييم، بطاقات تقسيم المجموعات...الخ، والتي هي مذكورة في خطة المدرب لكل ورشة تدريبية.

إرشادات لمنفذ البرنامج:

إن التدريب كاتجاه تعليمي له ما يميزه عن غيره من الاتجاهات الأخرى (مثل التدريس و التيسير) التي تسعى لتزويد الطلبة بالكفايات المختلفة، ولذلك لا بد أن يأخذ منفذ البرنامج بعين الاعتبار مجموعة من الإجراءات والسلوكيات أثناء التنفيذ و أهمها:

- قراءة الورشة التدريبية و التحضير المسبق لها.
- الاحتفاظ بخطة المدرب أثناء تنفيذ الورشة والرجوع إليها كلما دعت الحاجة إلى ذلك.
- إعطاء الطالب الفرصة ليعبر عن أفكاره و اتجاهاته بحرية.
- السماح للطالب بالتجربة و التعلم من الممارسة و تنفيذ الأنشطة، حيث لا بد من أن يتدرب الطالب على المهارة المتعلمة.
- في القضايا التي تطرح للنقاش ليس هناك إجابة واحدة صحيحة و ما سواها خطأ، لذا لا بد من أن تقدر إجابات الطلبة المختلفة.
- يكون دور المدرب أثناء العمل الجماعي مراقبة و متابعة أداء المجموعات و تقديم التغذية الراجعة الفورية لها لتحقيق الأهداف المرجوة من المهام و الأنشطة.
- تقديم التغذية الراجعة المستمرة و التعقيب على الإجابات و المناقشات و نتائج المهام و الأنشطة، مما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة.

المصادر والمراجع

المصادر العربية:

- رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الانجاز نماذج ودراسات معاصرة.** القاهرة: عالم الكتب.

- سرحان، محمد عبد الله (٢٠٠٠). **مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

- فريجات، حسين عابد (٢٠٠٦). **اثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتيا المستند الى النظرية المعرفية الاجتماعية في اتخاذ القرار وفق نموذج ديبونو و الضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة جامعة عجمان في دولة الامارات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

المصادر الاجنبية:

- Dignath, C. Buettner, G. & Langfeld, H. (2008). **How can primary school students learning strategies most effectively?**. Educational Research Review. 3, 101-129.

- Pintrich, P. & DeGoot, E. (1990). **Motivational and Self-regulated learning components of Classroom Academic performance**. Journal of Educational Psychology. 82(1), 33-40.

- Pintrich, P. R. (1999). **The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning.** International Journal of Educational Research. 31(6), 459–470.

- Pintrich, P. & Linnenbrink, E. (2000). **The role of motivation in intentional learning.** Paper presented in a symposium at the American educational research association convention, New Orleans.

- Wolters, C. & Pintrich, P. (1998). **Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics English and Social Studies Classrooms**. Instructional Science. 26, 27-47.

- Zimmerman, B.J. (1989). **A social cognitive view of self-regulated academic learning**. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339.

- Zimmerman, B.J. (2002). **Becoming a self-regulated learner: An overview.** Theory into Practice. 42(2), 64-70.

الملحق الخامس

محكمي البرنامج التدريبي

أسماء المحكمين للبرنامج التدريبي:

١. الدكتور يحيى الصمادي/ علم النفس التربوي – الجامعة الأردنية.
٢. الدكتورة رفعة الزعبي/ علم النفس التربوي – الجامعة الاردنية.
٣. الدكتورة جيهان مطر/ علم النفس التربوي – الجامعة الأردنية.
٤. الأستاذ رياض سليم/ ماجستير علم النفس التربوي– جامعة بوترا ماليزيا.
٥. الاستاذ محمد الجيوسي/ ماجستير المناهج و التدريس – أفكار للتدريب و الإستشارات.

الملحق السادس

كتاب تسهيل المهمة من رئاسة الجامعة الأردنية

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
50 2012-1962

رئاســـــة الجامعـــــة
University Administration

الرقـــم: ١١/١/٣/٥٥٩١
الرقم الآلي: ٦٣٤٣٦٠٧١
الموافـــق: ١١/١٢/٢٠١١ م

عطوفة مدراء تربية عمان

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " ليث علي عبد اللطيف جمعة " من طلبة برنامج ماجستير علم النفس التربوي/ تعلم ونمو في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد دراسة بعنوان : -

" أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً على التفكير الناقد وحل المشكلات لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة عمان "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس التابعة لمديريات التربية في مدينة عمان .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالته هو الدكتور " أحمد الزق " .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

رئيس الجامعة/
نائب الرئيس لشؤون الكليات و المعاهد الإنسانية

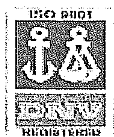
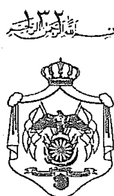
الأستاذ الدكتور بشير الزعبي

ب.ا

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

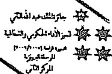
الملحق السابع

كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى



الرقم ١٣٠٥/١٣/٧

التاريخ ٨/٢/٢٠١٢

الموافق ١٦/٣/١٤٣٣هـ

مديرة مدرسة الملكة نور الحسين الثانوية

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أشارة لكتاب الجامعة الأردنية رقم 5551/8/1/11 الموافق 2011/12/11 م .

يقوم الطالب " ليث علي عبد اللطيف جمعة " من طلبة ماجستير علم النفس التربوي / تعلم ونمو في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية بأعداد دراسة عنوانها:

" أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً على التفكير الناقد وحل المشكلات لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة عمان "

الأمر الذي يحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرستكم .
راجيا تسهيل مهمة الباحث المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

د. رشيد عباس

مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .

نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والأشراف التربوي .

نسخة : عضو قسم الإشراف.

تلفون :(6 – 5699181 -06) فاكس : (06-5699580) ص.ب : (9579 اللويبدة)

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

THE EFFECT OF SELF-REGULATED LEARNING TRAINING PROGRAME ON CRITICAL THINKING AND PROBLEM SOLVING OF A SAMPLE OF 9th GRADERS IN AMMAN

By
Laeth Ali Jum'ah

Supervisor
Dr. Ahmad YahyaAlzig

ABSTRACT

The current study aimed to investigate the effect of self-regulated learning training program on critical thinking and problem solving of a sample of 9th graders in Amman.

A Quasi-experimental design was followed on a sample consisted of (57) students, divided into two groups, an experimental anda control group, a pretest was applied on the all the study subjects, then a training program was administered only on the experimental group. A posttest was applied on all the study subjects. Two scales were applied in this study: The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal and the Aqrabawi Problem solving scale.

To verify the research hypothesis, means and standard deviations of students' scores were obtained. Furthermore, multivariate analysis of covariance (MANCOVA) and analysis of covariance (ANCOVA) were performed to investigate the effect of the experimental treatment.

Results of the study revealed that there were significant differences between the means of the experimental and control groups in favor of the experimental group on the total score of critical thinking scale and three of its sub dimensions, namely, interruptions, conclusion, deduction, while the differences between the means on the assumptions and discussions dimensions were not significant. The results also showed a significant effect of treatment on the total score for the problem solving scale and did not show differences on the sub-test scores. These results assure the efficiency of the training students on self-regulated learning strategies.